



Holappa Noora ja Jäntti Mira

Autismikirjon lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Autismikirjon lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa (Noora Holappa & Mira Jäntti)

Kandidaatin tutkielma, 44 sivua

Toukokuu 2020

---

Tutkimuksen tarkoituksena on eritellä millä tavoin autismikirjo ilmenee ja tuoda esiin erilaisia autismikirjon lapsen tukemisen keinoja varhaiskasvatuksessa. Haluamme lisätä varhaiskasvatuksen opettajien tietoisuutta autismikirjosta sekä tukimenetelmistä, jotka sopivat käytettäväksi varhaiskasvatuksen kontekstissa lasten kanssa, joilla on autismikirjon piirteitä tai saatu diagnoosi.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu neljästä pääkäsitteestä, joita ovat autismikirjo, lapsen tukeminen varhaiskasvatuksessa, autismikirjon lapsen tukeminen sekä yhteistyö osana lapsen tukea. Autismikirjon kappaleessa syvennymme diagnoosiin ja autismikirjoon kuuluvien piirteisiin. Lisäksi käsittelemme autismikirjon historiaa ja sen nykytilaa, autismikirjon ilmene mistä ja esiintyvyyttä sekä nostamme esiin mielenteorian yhteyden autismiin. Tutkimukses samme tuomme esiin varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tukemisen keinoja sekä erilaisia menetelmiä tukea autismikirjon lasta varhaiskasvatuksessa. Avaamme myös yhteistyön merkitystä osana lapsen tukemista.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja se on toteutettu kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla tarkoituksenamme on tarjota lukijalle yleiskatsaus käsiteltävästä aiheesta.

Tutkimuksen pohjalta päädyimme johtopäätökseen siitä, että autismikirjon oireiden ja tuen tarpeiden vaihdellessa yksilöllisesti, varhaiskasvatukseen tarvitaan tietoa erilaisista tukimenetelmistä. Aiemman kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta tutkimukseemme valikoitui kolme tukemisen menetelmää, joita ovat puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät, arjen strukturointi ja vahvuuksien huomiointi. Tuomme esiin myös muita autismikirjon lapsen tukemiseen soveltuvia kuntoutusmenetelmiä, joita voidaan käyttää varhaiskasvatuksessa.

Avainsanat: autismikirjo, varhaiskasvatus, tukimuodot

# Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>AUTISMIKIRJO.....</b>	<b>9</b>
3.1	Autismikirjon historia ja sen nykytila.....	10
3.2	Ilmeneminen ja esiintyvyys .....	12
3.3	Mielen teoria ja autismi .....	14
<b>4</b>	<b>LAPSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....</b>	<b>16</b>
4.1	Varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuki.....	16
4.2	Esiopetuksen kolmiportainen tuki.....	17
4.3	Inklusio .....	18
<b>5</b>	<b>AUTISMIKIRJON LAPSEN TUKEMINEN .....</b>	<b>20</b>
5.1	Puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät.....	21
5.2	Arjen strukturointi .....	25
5.3	Vahvuuksien huomiointi.....	27
5.4	Muut kuntoutusmenetelmät .....	29
<b>6</b>	<b>YHTEISTYÖ OSANA LAPSEN TUKEA.....</b>	<b>31</b>
6.1	Perheen kanssa tehtävä yhteistyö.....	31
6.2	Moniammatillinen tiimityö ja ammatillinen yhteistyö.....	32
<b>7</b>	<b>POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>34</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>37</b>

# 1 JOHDANTO

Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi autismikirjon lapsen tukemisen varhaiskasvatuksessa, sillä inklusion myötä aihe on ajankohtainen kasvatusalalla. Lisäksi aihe on meitä kiinnostava ja haluamme lisätä tietoisuuttamme autismikirjon lapsen tukemisesta. Mielenkiintomme aiheeseen on alun perin lähtenyt kiinnostuksesta erityispedagogiikkaan. Tarkoituksenamme on tarkastella erilaisia keinoja tukea autismikirjoon kuuluvaa lasta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä. Käytämme tutkimuksessa erilaisia termejä autismikirjosta sen perusteella, millä termein siitä on puhuttu käyttämässämme lähdekirjallisuudessa. Näitä termejä ovat esimerkiksi autismikirjo, autismin kirjo, autismikirjon häiriö ja autistinen.

Autismikirjon esiintyvyys on kasvanut viimeaikaisten tutkimusten mukaan huomattavasti kuluineina vuosikymmeninä (Fombonne, Quirke & Hagen, 2009; Kim ym., 2011). Heiskalan (2012) mukaan autismi on ollut entistä enemmän esillä mediassa, ihmisten tietämys aiheesta on kasvanut merkittävästi sekä autismiepäilyjä tapahtuu herkemmin. Autismin ja autismikirjon yleistyminen saattaa olla seurausta autististen ominaisuuksien herkemmästä tunnistamisesta, sen todellisesta yleistymisestä tai diagnostisten käytäntöjen muutoksista (Heiskala, 2012). Autismikirjon diagnoosi tai sen epäileminen nostattaa varhaiskasvatuksen työntekijöissä usein erilaisia tunteita, kuten epätietoisuutta keinoista miten lasta tulisi hoitaa tai miten lapseen tulisi suhtautua (Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen & Tuomi, 2018). Lapsen autismikirjon häiriö on luotettavasti todettavissa lapsen ollessa kahden vuoden ikäinen, mutta diagnoosi saadaan yleisesti keskimäärin vasta 3-6 vuotiaana (Fredriksson, Kumpulainen & Timonen, 2018). Sillä lapsi on yleensä autismiepäilyn herätessä varhaiskasvatusikäinen, koemme merkityksellisenä lähteä tutkimaan sitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toiminnallaan tukea ja ohjata autismikirjon lasta.

Omien kokemuksiemme ja havaintojemme perusteella voimme todeta, että autistisia piirteitä omaavat lapset voivat jäädä varhaiskasvatuksessa helpommin huomiotta. Heidän käyttäytymisensä voidaan nähdä ongelmana tai jopa häiriökäyttäytymisenä, sillä käyttäytymisen taustalla olevista syistä ei ole tarpeeksi tietoa. Varhaiskasvatussuunnitelmasta eikä esiopetussuunnitelmasta löydy lainkaan mainintoja autismikirjosta ja opettajankoulutukseen ei sisälly mielestämme riittävästi erityispedagogiikkaan liittyviä opintoja. Näiden syiden vuoksi koemme merkitykselliseksi tarkastella autismikirjoa ja autismikirjoon kuuluvien lasten saamia tukimuotoja varhaiskasvatuksessa.

Autismikirjioon liittyy monia erityispiirteitä, jotka varhaiskasvatuksen opettajan on hyvä tiedostaa ja huomioida suunniteltaessa, toteuttaessa sekä arvioidessa varhaiskasvatusta, mikäli lapsiryhmään kuuluu autismikirjon lapsi. Autismikirjon ilmeneminen on todella yksilöllistä ja sen tuomat rajoitteet toiminnassa ilmenevät myös vaihtelevasti ja yksilöllisesti (Autismi- ja Aspergerliitto, n.d., s. 2). Mielestämme varhaiskasvatuksen opettajien tietoisuutta autismikirjon häiriöstä tulisi lisätä varhaiskasvatuksen kentällä entistä enemmän, sillä ajattelemme, että varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma ei itsessään anna riittävästi tietoa ja valmiuksia tukea autismikirjon lasta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ajatustamme tästä tukee Autismi- ja Aspergerliiton (2018) toteuttama kysely autismikirjon lasten vanhemmille vuonna 2017. Raportin tuloksista ilmenee, että autismikirjon lasten vanhemmat kohtaavat ammattilaisia, joilla ei ole tarpeeksi tietämystä autismikirjoisten lasten erityispiirteistä ja ajankohtaista ja riittävää osaamista autismita (Autismi- ja Aspergerliitto, 2018, s. 26). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 3§ mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteisiin kuuluu tunnistaa jokaisen lapsen yksilöllinen tuen tarve sekä järjestää tarkoituksenmukaista tukea varhaiskasvatuksessa ja tarpeen mukaan monialaisessa yhteistyössä. Sillä autismikirjon lapsi voi hahmottaa ympärillä olevaa maailmaa yksilöllisellä tavallaan ja oppii asioita eri tavoin, tarvitaan myös opettajalta lapsen oppimisen kannalta hänen yksilöllistä oppimistaan edistävä opetustyyli sekä monikanavaiset ohjaus- ja opetustavat (Autismi- ja Aspergerliitto, 2017, s. 4).

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä syrjintää (Opetushallitus, 2018, s. 14). Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina haluamme osata tukea autismikirjon lapsia ja heidän mahdollisuuttaan osallistua ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Inklusion myötä varhaiskasvatuksen opettajien tieto autismikirjosta on korostunut. Inklusio nähdään globaalina ajatussuuntana, jonka tavoitteena on turvata jokaiselle tasavertaiset oikeudet ja tasa-arvo (Viitala, 2018). Koemme tärkeänä, että varhaiskasvatuksen opettajilla olisi tarpeeksi tietoa autismikirjon lapsen haasteista ja tuen järjestämisestä, jotta opettajalla olisi tarvittavia valmiuksia kasvattaa, tukea ja opettaa jokaista lasta. Tämä takaa jokaiselle lapselle yhtäläiset lähtökohdat oppimiselle ja kasvamiselle.

## 2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutamme tämän tutkimuksen kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on yksi useimmin käytetyistä kirjallisuuskatsauksen menetelmistä (Salminen, 2011, s. 6). Salminen (2011) nostaa esiin artikkelissaan *“Mikä on kirjallisuuskatsaus?”* Baumeisterin ja Learyn kuvailemia kirjallisuuskatsauksen tavoitteita. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksiin kuuluu kokonaiskuvan rakentaminen tietynlaisesta asiakokonaisuudesta, olemassa olevan teorian kehittäminen sekä uuden teorian luominen. Lisäksi kirjallisuuskatsauksen avulla kyetään arvioimaan teoriaa ja yritetään havaita ongelmia. Kirjallisuuskatsauksessa voidaan myös kuvata jonkin teorian historiallista kehitystä (viitattu lähteessä Salminen, 2011, s. 3). Tutkimusmenetelmänä kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii käytettäväksi tutkimuksessamme, sillä tarkoituksenamme on luoda kokonaiskuva teemamme asiakokonaisuudesta eli autismitikijon lapsen tukemisesta varhaiskasvatuksessa käyttämällä ajankohtaista kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia.

Salmisen (2011) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen voidaan määrittää olevan yleiskatsaus ilman tarkkoja ja joustamattomia sääntöjä. Käytettävät aineistot ovat kattavia ja eivätkä metodiset säännöt linjaa aineiston valintaa, mutta tutkittava asia kyetään kuvaamaan laajasti. Kuvaileva kirjallisuuskatsauksemme on luonteeltaan narratiivinen, jonka kautta kyetään luomaan laaja katsaus käsiteltävästä aiheesta ja kertoa sen historiasta sekä sen kehityskulusta. (Salminen, 2011, s. 6–7). Tavoitteenamme on tarjota lukijalle kattava kuva autismitikijosta sekä siitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi toiminnallaan tukea autismitikijon lasta. Siivamme myös autismitikijon historiallista kehityskulkua ja sen nykytilaa.

Toteutamme kandidaatintutkielman yhdessä, joten tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin vaikuttaa merkittävästi tutkijatriangulaatio. Joissain laadullisen tutkimuksen oppaissa triangulaatio nähdäänkin suosittuna validiteettikriteerinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166). Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat tutkijatriangulaation tarkoittavan sitä, kun useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä yhdessä. Heidän mukaansa tällöin kanssatutkijoiden tulee neuvotella omista näkemyksistään ja havainnoistaan verrattain paljon. Tutkimuksesta syntyy monipuolisempi ja se tuottaa kattavampia näkökulmia, kun tutkimuksessa on mukana kaksi tai useampi tutkija (Eskola & Suoranta, 1998, s. 70). Tarkoituksenamme on hyödyntää tutkimuksessamme toistemme ajatuksia ja tietoa tutkimusaiheesta. On tärkeää, että otamme tutkimuksen teossa huomioon toistemme mielipiteet ja ajatukset sekä myös mahdolliset erimielisyydet. Tämä vaatii molempuolista joustavuutta ja aktiivista ajatuksenvaihtoa tutkimukseen liittyvissä asioissa.

Tutkimusprosessin aikana pohdimme lähdekriittisyyden merkitystä ja sitä kuinka vanhoja lähteitä voimme tutkimuksessamme käyttää, ilman että tutkimuksemme luotettavuus kärsisi. Metsämuuronen (2003) kertoo, ettei vanha lähde tarkoita tiedon olevan vanhentunutta. Tietoa on tärkeää pystyä tarkastelemaan nykytiedon valossa (Metsämuuronen, 2003, s. 15). Olemme huomioineet tämän käyttämissämme vanhemmassa lähdekirjallisuudessa, joka on osoittautunut olevan samassa linjassa nykytiedon kanssa. Autismikirjon tutkimus ja kuntoutus ovat edistyneet, mutta perusasiat ovat pysyneet samoina (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Tavoitteenamme on käyttää tutkimuksessamme mahdollisimman kattavasti aiheeseemme liittyvää ajankohtaista tutkimusta.

Etsimme tietoa autismikirjosta varhaiskasvatuksen kontekstissa sekä suomenkielisistä että englanninkielisistä tietokannoista. Tietoa aiheesta etsimme suomeksi esimerkiksi hakusanoilla: autismikirjo, autismi, autismikirjon häiriö, varhaiskasvatus, esiopetus, varhainen tuki, ja erityispedagogiikka. Englanniksi käytimme muun muassa seuraavia hakusanoja: autism spectrum disorder, autism in children, ASD, early childhood education, special pedagogy ja support strategies. Osa käytettävistä lähteistä kertoo autismikirjon yhteydestä koulumaailmaan, mutta olemme ottaneet näistä lähteistä sellaista tietoa tutkimukseemme, jotka ovat sovellettavissa varhaiskasvatukseen. Käytettäviksi lähteiksi olemme valinneet monipuolista tietokirjallisuutta sekä aiheeseen liittyviä oppaita, joiden kautta olemme keränneet tietoa autismikirjon tukimenetelmistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Koemme, että oppaat, joita olemme hyödyntäneet, soveltuvat tutkimukseemme käytettäväksi lähteeksi, sillä haluamme luoda konkreettisia keinoja tukea autismikirjon lasta varhaiskasvatuksessa. Autismikirjosta löytyy kattavasti tietoa ja tutkimusta, jonka vuoksi lähdekirjallisuutemme käyttö on varsin laajaa.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää aikaisempien ja ajankohtaisten tutkimusten ja kirjallisuuden avulla varhaiskasvatuksen opettajan keinoja tukea autismikirjon lapsia. Tutkimuksessamme tuomme esille autismikirjoon kuuluvien lasten haasteita ja keinoja tukea niitä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymyksemme on:

- **Millä tavoin varhaiskasvatuksen opettaja voi tukea autismikirjoon kuuluvaa lasta?**

Aluksi haluamme luoda yleiskäsityksen siitä, kuinka autismikirjo ilmenee lapsella ja kuinka laajasti sitä esiintyy varhaiskasvatusikäisillä. Tämän jälkeen erittelemme millä tavoin varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lapsia. Lopuksi keskitymme keinoihin, jotka on todettu toimiviksi autismikirjon lapsen tukemisessa. Kerromme myös, kuinka yhteistyön merkitys näyttäytyy lapsen tukemisessa.



### 3 AUTISMIKIRJO

Autismi- ja Aspergerliitto määrittelee autismikirjolla tarkoitettavan aivojen neurobiologista kehityshäiriötä, joka vaikuttaa siihen, miten lapsi aistii ja kokee ympärillä olevaa, sekä millä tavoin hän on vuorovaikutuksessa ja viestii muiden ihmisten kanssa. Kyseessä on tila, joka on peräisin keskushermoston erilaisesta kehityksestä ja se kestää läpi elämän (Autismi- ja Aspergerliitto, n.d, s. 2). Autismi on oireyhtymä, joka ilmenee laaja-alaisesti ja monimuotoisesti ja perustuu aivojen poikkeukselliseen neurologiseen kehitykseen (Korkeila & Leppämäki, 2014). Fredrikssonin ym. (2018) mukaan autismikirjon häiriöön (*autism spectrum disorder*, ASD) sisältyy autismin eri muodot sekä Aspergerin oireyhtymä. He lisäävät, että englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan myös käsitteistä *high-functioning autism spectrum disorder* (HFASD) ja *high-functioning autism* (HFA), jotka käsittävät sellaista autismikirjon häiriötä, joka ei sisällä määritettyä kehitysvammaisuutta. Termiä autismikirjon häiriöstä voidaan täten käyttää huolimatta siitä, liittyykö siihen älyllistä kehitysvammaisuutta vai ei (Fredriksson ym., 2018).

Autismikirjon häiriölle on tavanomaista, että sen oirekuva vaihtelee yksilöllisesti ja on monimuotoinen ja omalaatuinen (Puustjärvi, 2017). Suomessa sairauksien diagnosoimiseen käytetään WHO:n kehittämää ICD-järjestelmää ja sen viimeisimpänä versiona toimii ICD-10-tautiluokitus (Timonen, 2019). Korkeila ja Leppämäki (2014) kertovat, että ICD-10-luokituksessa autismikirjon häiriöt sisältyvät psyykkisen kehityksen häiriöihin. Monet eri diagnoosit, kuten Aspergerin oireyhtymä, on liitetty autismikirjon häiriöiksi DSM-5-luokituksessa (Korkeila & Leppämäki, 2014). Lapsilla autismikirjon häiriöt sisältyvät ICD-10-luokituksen mukaan lapsuuden laaja-alaisiin kehityshäiriöihin, joista yleisimpiä ovat lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä ja epätyypillinen autismi (Moilanen & Rintahaka, 2016). Laaja-alaisiin kehityshäiriöihin lukeutuu nykyisen tautiluokituksen mukaan myös muita diagnooseja, joita ovat muun muassa Rettin oireyhtymä ja disintegratiivinen häiriö (Vanhala, 2014).

Keskeisimmät ominaisuudet autismikirjon häiriössä ovat toistavat ja estyneet toimintamallit ja kiinnostuksen kohteet sekä haasteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, verbaalissa ja nonverbaalissa kommunikaatiossa (Jansson-Verkasalo, Lepistö & Korpilahti, 2010). Autismikirjon oireet korostuvat ja ilmenevät hieman eri tavalla eri ikävaiheissa (Fredriksson ym., 2018). Autismikirjon häiriölle ominaisia ovat ensi vuosina ilmenevät sosiaalisen vuorovaikutuksen, kom-

munikaation ja kognitiivisten taitojen kehityksen poikkeavuudet sekä kehitysviivästymät ja stereotypiat (Moilanen & Rintahaka, 2016; Fredriksson ym., 2018). Autismin oireet tulevat näkyviin jo lapsen kolmena ensimmäisenä elinvuotena (Korkeila & Leppämäki, 2014). Fredrikssonin ym. (2018) mukaan ASD pystytään toteamaan luotettavasti lapsen ollessa noin kaksivuotias, mutta yleisen käytännön mukaisesti se diagnosoidaan keskimäärin silloin, kun lapsi on 3-6 vuoden ikäinen. Jotta autismikirjon häiriö voitaisiin todeta mahdollisimman varhain, sen avuksi on kehitetty erilaisia kysely-, haastattelu- ja tarkkailumenetelmiä (Fredriksson ym., 2018).

### **3.1 Autismikirjon historia ja sen nykytila**

Jo varhain historiassa on viitattu autistisesti käyttäytyvien ihmisisten olemassaoloon, käyttämättä kuvauksissa kuitenkaan termiä autismista (Timonen & Tuomisto, 1998). Vuonna 1911 Eugen Bleuer toi esille autismi -käsitteen, mutta hän kuvasi autismia ajatteluhäiriönä, jonka katsottiin olevan tyypillistä skitsofreenikoille (Gillberg, 2000, s. 14). Baron-Cohen (2008) kertoo autismi-sanat tulevan kreikankielisestä sanasta "autos", joka tarkoittaa itseä (*self*). Hänen mukaansa sana on hyvin nimetty, sillä autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyy merkittäviä vaikeuksia arvioida toisten ihmisten erilaista näkemystä asioista ja oman näkökulman ajatellaan olevan oikea (Baron-Cohen, 2008, s. 16).

Ilmiönä autismi on tunnettu jo 1940-luvulta asti (Vanhala, 2014). Amerikkalainen psykiatri Leo Kanner perusti pohjan tämänhetkiselle käsitykselle autismista vuonna 1943 julkaisemassaan artikkelissa "Autistiset häiriöt tunneperäisessä vuorovaikutuskyvyssä" (autistic disturbances of affective contact) (Timonen & Tuomisto, 1998; Gillberg, 2000, s. 10). Gillbergin (2000) mukaan lääketieteen historiaan vaikuttanut Kannerin korkea-arvoinen panos oli lapsuusiän autismin oireyhtymän määrittäminen. Samoihin aikoihin, kun Kanner ilmensi lapsuusiän autismin, itävaltalainen lastenlääkäri Hans Asperger loi vuonna 1944 omia havaintojaan lapsista, joiden ominaispiirteitä hän kutsui "lapsuuden autistisiksi persoonallisuuspoikkeavuuksiksi" (Gillberg, 2000, s. 10). Tutustuessaan toistensa määritelmiin, Kanner ja Asperger kuitenkin ajattelivat kuvailemiensa lapsiryhmien olevan erilaiset ja niistä syntyivät eri oireyhtymät (Timonen & Tuomisto, 1998; Gillberg, 2000, s. 10). Molemmat, Kanner ja Asperger havaitsivat, että molemmille lapsiryhmille oli tyypillistä kyvyttömyys muodostaa normaaleja ja tunnepitoi-

sia vuorovaikutussuhteita (Wolfberg, 1999, s. 13). Baron-Cohen (2008) nostaa esiin psykoanalyttikon Bruno Bettelheim kuvailleen 1960-luvulla autismin omaavia lapsia kuin ”lasi-kuplassa” eläviksi, tavoittamatta oleviksi. Hän ajatteli autismin olevan seuraus puutteellisesta äiti-lapsi-suhteesta. Tämä kiistanalainen näkemys johti autistisen lapsen erottamiseen vanhemmista siinä toivossa, että lapsen sosiaalinen kehitys paranisi ja puhkeaisi kukkaan rakastavien sijaishuoltajien kasvattamana (Baron-Cohen, 2008, s. 19).

Timonen ja Castrén (2019) kertovat autismin määrittelyn olleen ollut erilaista 1950-1980-luvuilla ja määritelmät ovat muuttuneet entuudestaan ajan myötä. Voidaan todeta, että alkuperäinen käsite autismista on osittain muuttanut muotoaan verrattuna nykyajan autismitieteen määrittelyyn, johon on vaikuttanut eri taustahenkilöiden sekä tutkijoiden mukaiset painotukset, mutta myös teoreettisen näkemyksen muutos (Timonen & Castrén, 2019). Baron-Cohenin (2008) mukaan vuonna 1978 vallitseva näkemys autismista oli jyrkkä: ihmisellä joko oli autismi tai ei. Lastenpsykiatri Michael Rutter on vaikuttanut historiassa merkittävästi autismin luokitteluun ja sen tunnistamiseen erottamalla sen muista psykiatrisista diagnooseista ja kehityksellisistä häiriöistä sekä selventämällä sen diagnoosikriteerejä (Baron-Cohen, 2008, s. 15–16). Määritelmä autismista onkin muuttunut ja monipuolistunut 1970-luvulta lähtien käsittämään erilaisia autismin tyyppisiä tiloja eli autismitieteen häiriötä (Fredriksson ym., 2018).

Käsitteenä autismi voidaan todeta olevan hyvin moniulotteinen (Silverman, 2012, s. 12). Entisen kategorisoinnin sijaan nykyisin autismi nähdään kirjona, spektrinä (Baron-Cohen, 2008, s. 15). Tänä päivänä on sisäistetty laaja-alaisuuden näkemys (Timonen, 2019), jonka myötä käytettäväksi termiksi on valikoitunut autismitieteen häiriö eli ASD (*autism spectrum disorder*) (Vanhala, 2014). Timonen kirjoittaa tänä päivänä ICD- ja DSM -luokitusten olevan toisiaan muistuttavia, mutta WHO:n versio ICD-10:stä on kuitenkin kansainvälisempi. DSM-5 uudistuksessa 2010 -luvulla, yhä odotetaan uudempaa versiota ICD:stä (Timonen, 2019). Smithin (2017) mukaan näillä näkymin diagnosointi on muuttumassa kuitenkin vuonna 2022, jolloin käyttöön tulee uusi ICD-11 –luokitus. Erillisten diagnoosien tilalle tulee yksi niin kutsuttu ”sateenvarjo-diagnoosi” eli ”autismitieteen häiriö” (Smith, 2017, s. 1).

### 3.2 Ilmeneminen ja esiintyvyys

Moilasen ja Rintahakan (2016) mukaan autismit kirjoo ilmenee arviolta 8-10 ihmisellä tuhannesta ja Vanhalan (2014) mukaan 0,6-0,7% koko väestöstä. Useilla näistä esiintyy myös muita psykiatrisia tai neuropsykiatrisia oireita (Moilanen & Rintahaka, 2016). Lapsilla autismit kirjoo häiriötä esiintyy keskimäärin 6-8 lapsella tuhannesta, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa on ollut näyttöä suuremmista luvuista (Fredriksson ym., 2018). Pojilla autismit kirjoo esiintyy 1,8-6,5 kertaa tyttöjä enemmän, mutta autismit kirjoo tytöillä näyttää olevan kuitenkin autismit kirjoo poikia heikompi kognitiivinen taso (Moilanen & Rintahaka, 2016; Fredriksson ym., 2018). Autismin esiintyvyyksien suhde lapsilla on eri arvioissa yksi tyttö 2-16 poikaa kohden, mutta nykyarvion mukaan keskimäärin suhdeluku on 1:5 (Fredriksson ym., 2018). Voidaan todeta, että autismit kirjoo häiriön esiintyvyyden määrittely ei ole kovinkaan yksiselitteistä. Tämän voisi selittää johtuvan käsitteen monimuotoisuudesta ja sen laajuudesta. Kuten Timonen (2019) kirjoittaa, vaikka diagnostisesti kaikki autismit kirjoo häiriöt muodostuvat omiksi diagnooseikseen, kuitenkin autismi on perustana muille sen kaltaisille tiloille, jolloin ne kuuluvat sen kirjoo. Voidaankin pohtia, onko tällä vaikutusta autismin esiintyvyyteen: onko se laajempaa vai suppeampaa? (Timonen, 2019).

Vanhalan (2014) mukaan epäily lapsen autismit kirjoo herää tavallisesti lapsen ollessa 1,5-2,5 vuoden ikäinen. Tällöin lapsella on yleensä jäänyt sanat käytöstä tai puheen kehitys ei ole edistynyt. Hän kirjoittaa, että autismit kirjoo ilmentävää käyttäytymistä voi olla, kun lapsi ei reagoi normaalisti omaan nimeen tai sanallisiin kontaktiyhteyksiin. Lisäksi hälyttäviin oireisiin kuuluu puutteellisuus katsekontaktissa ja lapsen omista tarpeista lähtöisin oleva vuorovaikutus (Vanhala, 2014). Jo ensimmäisestä vuodesta lähtien autismit kirjoo lapsella ilmenee puutteita jaetussa tarkkaavuuksessa (Korkeila & Leppämäki, 2014). Autismit kirjoo lapset ovat usein hyvin rutiinisidonnaisia, joten heille siirtymätilanteet ovat haastavia (Vanhala, 2014). Varhaiskasvatuksessa siirtymätilanteita esiintyy päivittäin eri tilanteissa, joita ovat esimerkiksi ruokailut, siirtyminen ohjattuun toimintaan, WC-käymiset sekä pukemis- ja riisumistilanteet.

Autistinen lapsi ei käytä tavanomaiseen tapaan ilmeitä ja eleitä ilmaistessaan omia tarpeita ja tunteita (Vanhala, 2014). Autismit kirjoo häiriö vaikeuttaa päivittäisiä toimintoja, mutta toimintakykyyn liittyvät haasteet ja niiden ilmentyminen vaihtelee yksilöittäin sekä iän mukaan (Korkeila & Leppämäki, 2014). Puutteellinen katsekontakti, heikentynyt kyky reagoida katseeseen ja sormella osoittamiseen ilmenevät lapsen varhaisvuosina, jopa alle 12 kuukauden ikäisenä

(Moilanen & Rintahaka, 2016). Timosen (2019) mukaan autismikirjon lapsilla esiintyy suhteellisen paljon aggressiivista käyttäytymistä ja kiukunpuuskia. Hän jatkaa, että aggressiivinen käytös itseään kohtaan voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että lapsi lyö päätänsä asioihin tai puree tai lyö itseään. Lisäyksenä hän mainitsee joskus aggression voivan kohdistua myös muihin ihmisiin. Vanhemmista saattaa toisinaan tuntua siltä, että lasta on vaikea hallita, koska hän ei välttämättä siedä kovin hyvin turhautumisen tunnetta ja saattaa reagoida jopa pieneenkin pettymykseen voimakkaasti (Timonen, 2019).

Lapsella, jolla on autismikirjon häiriö, esiintyy tavallisesti myös aistipoikkeavuuksia (Vanhala, 2014). Autismi kirjon henkilöt kokevat aistimukset eri tavalla kuin muut (Puustjärvi, 2017). Autistisen lapsen kuulo-, näkö-, tunto- tai hajuaisti voivat olla normaalia herkempiä (Kerola & Kujanpää, 2009). Aistisäätelyyn vaikuttaa oleellisesti myös vireystila, sillä sen ollessa sopiva aistimuksia voi olla helpompi sietää (Ärölä-Dithapo, 2019). Autistisella lapsella aivojen aistitietoja rekisteröivä ja tietoisuuteen tuova järjestelmä toimii puutteellisesti, joten lapsella jää usein huomaamatta asioita, joihin muut lapset kiinnittävät huomiota (Ayres, 2008, s. 209). Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan aisti-integraation poikkeavuudet voivat johtaa käyttäytymisen hallinnan vaikeuksiin, sekä vaikuttaa leikin kehittymiseen. Lapsi ei osaa leikkiä ilman apua, eikä tiedä miten leluja tulisi käyttää (Kerola & Kujanpää, 2009). Autismikirjon lapsella voi ilmetä poikkeuksellisen suurta kiinnostusta leluihin, peleihin ja esineiden pieniin osiin tai pintoihin (Vanhala, 2014).

Vanhala (2014) kertoo, että kuulovammaa epäillään monilla autistisilla ääniärsykkeiden puutteellisen reagoinnin vuoksi. Hänen mukaansa haju- ja makuaistien pulmat ovat yleensä vaikeimmin havaittavissa (Vanhala, 2014). Kerola ja Kujanpää (2009) kertovat aistien herkkyyden voivan näkyä autistisen lapsen käyttäytymisessä niin, että hän juoksee pois tai pitää käsiään korvillaan tilassa, jossa on liikaa ääniä, puhetta tai musiikkia. Heidän mukaansa lapsen voi olla myös vaikeaa sietää etenkin hellää kosketusta, jos hänellä on tuntoaistissa yliherkkyyttä: lapsi voi välttää tällöin sylissä olemista, silittämistä ja kutittamista ja näyttää siltä, että se sattuu. Myös vaatteiden päällä pitäminen voi tuntua epämiellyttävältä, joten lapsi saattaa riisua itsensä (Kerola & Kujanpää, 2009). Lisäksi autistiset lapset voivat reagoida joihinkin koostumuksiin ja materiaaleihin yliherkästi, jonka vuoksi taaperot ja leikki-ikäiset voivat kieltäytyä kiinteästä ruoasta sen rakenteen vuoksi (Ayres, 2008, s. 210). Tästä syystä autismikirjon lapsen aistitoimintojen erilaiset ominaisuudet ovat merkityksellistä selvittää, jotta niistä koituvat haasteet osataan ottaa arjessa huomioon (Vanhala, 2014).

Timonen (2019) kertoo monilla autismikirjon lapsilla esiintyvän paljon niin kutsuttua itsestimulatorista käyttäytymistä, joka ilmenee rituaaleina ja toistuvina, stereotyyppisinä toimintoina, kuten oman kehon heijaus seisovassa asennossa, valojen tuijottaminen, ranteiden heiluttaminen, ympäri pyöriminen, jatkuva hyppely ja tuulettimen propellien tuijottaminen. Hänen mukaansa tämänkaltaisen käyttäytyminen ilmenee tyypillisesti jo ensimmäisenä elinvuonna (Timonen, 2019). Ärsykkeisiin alireagoiva lapsi tavoittelee aistiärsyksiä erilaisin keinoin, esimerkiksi riittämättömiä tuntoaistimuksia saava lapsi voi purra tai lyödä itseään (Kerola & Kujanpää, 2009). Tällainen lapsi kokee usein voimakkaan painetuntoaistimuksen myönteisenä, sillä lapsi haluaa saada tuntemuksia, vaikka aivot huomioivat vain vahvoja aistimuksia (Ayres, 2008, s. 210–211). Näköaistimusten vähäisyys taas voi aiheuttaa lapsessa valojen räpsyttelyä, asioiden viputtamista silmien edessä ja peiliin useasti katsomista (Kerola & Kujanpää, 2009). Timosen (2019) mukaan autismikirjon lapsen käyttäytymisestä voidaan monesti havaita, kuin hänellä olisi laajoja sensorisia ja havaintokyvyn haasteita. Hän kertoo, että tällainen lapsi saattaa käyttäytyä kuin olisi kuuro tai sokea, vaikka tutkimukset näyttäisivät aistien olevan rakenteellisesti toimivat. On tyypillistä, että autismikirjon lapsen katsekontakti on puuteellinen ja joillakin esiintyy erityistä vaikeutta kiinnittää huomionsa johonkin tiettyyn kohteeseen (Timonen, 2019).

Kujanpään ja Norvapalon (1998) mukaan yleensä autismin kanssa esiintyy myös muita vammoja tai sairauksia. Lapsella saattaa esiintyä yhtäaikaaisesti autismia ja kehitysvammaisuutta tai epilepsiaa, sekä muita yhdistelmiä (Kujanpää & Norvapalo, 1998, s. 28). Moilanen ja Rintahaka (2016) kertovat, että autismikirjon erottaminen ADHD:sta voi olla haasteellista, sillä molemmat diagnoosit voivat esiintyä myös yhdessä. Heidän mukaansa autismikirjon erotusdiagnoosiikka voi olla joskus haastavaa, sillä se on syytä erottaa muun muassa seuraavista: erityiset oppimisvaikeudet, sensoriset poikkeavuudet, kehitysviivästymät, pakko-oireinen häiriö, reaktiivinen kiintymyssuhdehäiriö sekä ahdistuneisuushäiriö mukaan luettuna lapsuudessa alkava skitsofrenia ja selektiivinen mutismi (Moilanen & Rintahaka, 2016).

### **3.3 Mielen teoria ja autismi**

Lapsilla, joilla on autismikirjon häiriö, tunteiden ilmaiseminen, käyttäytyminen ja oppimisvaikeudet voivat erota huomattavasti toisistaan autismikirjon moninaisuuden vuoksi (Kontu, 2004,

s. 7). Timonen (2019) kirjoittaa, että autistisesti käyttäytyvien haasteita ja heidän ajatusmaailmaansa on pyritty selittämään ja ymmärtämään muun muassa mielen teorian avulla. Lisäksi mielen teorian kautta on pyritty selittämään heidän sosiaalisia haasteitaan (Laurinkari, Saari-nen, Kärnä & Besio-Laurens, 2014, s. 15). Alun perin mielen teoria on ollut osa kognitiivisen psykologian käsitteistöä ja sen kautta on pyritty havainnollistamaan sitä, miten ihmismieli toi-mii (Timonen, 2019). Fredriksson ym. (2018) mainitsevat Simon Baron-Cohenin, Uta Frithin sekä Francesca Happén olleen muun muassa niitä henkilöitä, jotka liittivät mielen teorian to-dennäköisen kytköksen autismiin. He ilmaisevat mielen teoriolla (*theory of mind*, ToM) tarkoi-tettavan yksilön kykyä ymmärtää sekä omia, että toisten ajatuksia, toimintaa ja tunteita. Mielen teorian voidaan täten käsittää olevan lähtökohta sosiaaliselle käyttäytymiselle (Fredriksson ym., 2018).

Kontu (2004) kirjoittaa mielen teorian (*theory of mind*) käsitettävän mielen taidon kyvyksi ha-vaita tai ymmärtää esimerkiksi toisten ihmisten ajatuksia, uskomuksia tai tavoitteita. Hän ker-too mielen taidoista olevan hyötyä silloin, kun pyritään tulkitsemaan mitä toinen sanoo tai miten hän käyttäytyy sekä ennakoimaan mitä toinen tekee seuraavaksi. Edellytyksenä mielen taidon kehittymiselle on tietoisuus omasta ja toisen ihmisen mielen toiminnasta sekä tieto, olettamuk-set ja uskomukset siitä, miten ihmismieli toimii (Kontu, 2004, s. 22–23). Kerola ja Kujanpää (2000) kertovat autismikirjon ihmiselle olevan tyypillistä herkkyyden puute toisten tunteille, vaikeus ennakoida muiden aikomuksia ja tulkita väärin toisten viestejä. Esimerkiksi autistinen lapsi saattaa tulkita muiden olevan kavereita ja leikkivän hänen kanssaan, vaikka he ryntäilisi-vät hänen päällensä ja tönisivät häntä (Kerola & Kujanpää, 2000). Mielen teorian haasteiden ja puutteiden kautta autismikirjon häiriöön kytköksissä olevat ilmenemismuodot liittyen sosiaali-suuteen, kieleen ja leikkiin tulevat ymmärretyksi (Fredriksson, ym., 2018).

Kontu (2004) kirjoittaa, että jo varhaisessa iässä lapsi oppii ymmärtämään, että toinen ihminen ei välttämättä halua samoja asioita, kuin hän itse. Hän kertoo lapsen mielen taitojen alkavan kehittyä vähitellen noin puolen vuoden iästä kahteentoista ikävuoteen saakka. Kun yksilön mie-len taito on kehittynyt, se kattaa tietoisuuden siitä, että minun ajatukseni ovat omia ja jonkun toisen ajatukset ovat toisenlaiset (Kontu, 2004, s. 23). Autismikirjon henkilölle on vaikeaa ym-märtää yhteiselämän pelisääntöjä, sekä jäsentää ja rakentaa sosiaalista tietoa omasta ympäris-töstään (Kerola & Kujanpää 2000).

## **4 LAPSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA**

Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli tunnistaa lasten tuen tarpeita sekä toteuttaa lasten tarvitsemaa tukea (Heinonen ym., 2016, s. 90). Käsitlemme tutkimuksessamme autismikirjon lapsen tukemista varhaiskasvatuksen kontekstissa ja varhaiskasvatuksella tarkoitamme varhaiskasvatus ikäisiä lapsia sekä esikoululaisia. Emme halunneet rajata esiopetusta tutkimuksestamme, sillä esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta. Perusopetuslaki säätelee esiopetusta ja se kuuluu myös osaksi varhaiskasvatusta (Perusopetuslaki, 628/1998).

### **4.1 Varhaiskasvatuksen kehityksen ja oppimisen tuki**

Opetushallituksen (2018) varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kehityksen ja oppimisen tuki on jokaisen lapsen oikeus ja kuuluu osaksi laadukasta varhaiskasvatusta. Lapsen tukemisen keskiössä on yhteistyö huoltajien ja lapsen välillä, sekä varhaiskasvatuksen muun henkilöstön, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välillä (Opetushallitus, 2018, s. 54). Adenius-Jokivuoren, Erosen & Laakson (2014) mukaan varhaiskasvatuksen keskeinen tehtävä on ennaltaehkäistä lasten oppimisen ja kehityksen vaikeuksia. Jotta varhaiskasvatuksen henkilöstö pystyy suunnitelmallisesti tunnistamaan ja tukemaan lapsen kohtaamia vaikeuksia, tulee heidän yhdessä varhaiskasvatuksen järjestäjän kanssa kehittää päiväkodin toimintatapoja ja -muotoja sekä ylläpitää henkilökunnan osaamista (Adenius-Jokivuori ym., 2014).

Opetushallituksen (2018) mukaan lapselle annettava tuki järjestetään varhaiskasvatuksessa osana päivittäisiä toimintoja, ja sitä annetaan ensisijaisesti lapsen omassa ryhmässä. Tämä voi sisältää rakenteellisia, pedagogisia ja hyvinvointia vahvistavia keinoja (Opetushallitus, 2018, s. 55, 57). Varhaiskasvatuksen yhtenä tukitoimenä nähdään ympäristön suunnitelmallinen muokkaaminen ja arviointi sen mukaan mitä lapsi tarvitsee (Saulio & Heinämäki, 2004). Lapsi voi saada erityistä tukea, mikäli hänellä on haasteita esimerkiksi kielessä, sosiaalisessa kanssakäymisessä, kommunikaatiossa, kognitiivissa osa-alueissa, tunne-elämässä, tai jos lapsella on jokin pitkäaikaissairaus tai vamma tai tarvetta lastensuojelun tukitoimiin (Heinonen ym., 2016, s. 93). Varhaiskasvatuslain (540/2018) 23 § mukaan lapsen tuen tarpeet, tukitoimet ja toteuttaminen tulee kirjata lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa Opetushallitus (2018) erittelee pedagogisiin järjestelyihin sisältyvän esimerkiksi kuvien ja tukiviittomien käyttö, erityisopettajan jaksottainen ja



konsultoiva tuki, avustajapalvelut, sekä erilaisten apuvälineiden käyttäminen. Rakenteellisia tukimuotoja varhaiskasvatuksessa ovat ryhmäkoon pienentäminen sekä henkilöstön mitoittamiseen ja rakenteeseen kuuluvat päätökset. Muut hyvinvointia tukevat keinot voivat olla esimerkiksi konsultaation ja ohjauksen saaminen sosiaali- ja terveyshuollosta (Opetushallitus, 2018, s. 57).

## **4.2 Esiopetuksen kolmiportainen tuki**

Esiopetuksen puolella käytössä on kolmiportaisen tuen järjestelmä. Esiopetus sisältää perusopetuslain mukaista kasvun ja oppimisen tukea (Opetushallitus, 2014, s. 44). Ojan (2012) mukaan kolmiportainen tuki on laajentanut yhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä muiden yhteistyökumppaneiden, kuten psykologin, kuraattorin, sosiaalitoimen ja muiden opettajien välillä. Kolmiportaisen tuen mallissa keskiössä ovat oppilaan yksilöllisyys, sekä opettajan oppilaslähtöisyys ja oppilastuntemus, jolloin jokaiselle oppilaalle suunnitellaan tukimuodoista yksilöllinen kokonaisuus (Oja, 2012).

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen järjestelmässä ensimmäinen keino tukea lasta, joka sisältää yksittäisiä tukitoimia, eikä se edellytä erityisiä päätöksiä tai tutkimuksia. (Opetushallitus, 2014, s. 45). Yleisen tuen tavoitteena on vahvistaa lapsen minäkuvaa ja oppimisvalmiuksia (Ojala, 2015, s. 64). Tukiopetus, opetusryhmien joustava muuntelu ja avustajan käyttö ovat esimerkkejä yleiseen tukeen kuuluvista tuenmuodoista (Moberg & Savolainen, 2015).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan yleisen tuen riittämättömyys johtaa tehostetun tuen antamiseen ja siihen liittyy useita eri tukimuotoja. Tehostettu tuki on sisältöltään pitkäjänteisempää ja vahvempaa, ja sen antaminen edellyttää pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman laatimista (Opetushallitus, 2014, s. 46). Tehostetun tuen oppilas tarvitsee yleensä erilaisia muutoksia oppimisympäristöönsä, hän voi saada avustajalta tukea tai hänellä voi olla terapia- tai oppilashuollon palveluita käytössä (Oja, 2012).

Kolmiportaisen tuen järjestelmässä viimeinen tukimuoto lapselle on erityinen tuki. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kerrotaan, että erityinen tuki tukee lapsen suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista sekä kehittää oppimisedellytyksiä. Ennen erityisen tukeen siirtymistä tulee esiopetuksen järjestäjän laatia lapsesta pedagoginen selvitys (Opetushallitus, 2014, s. 48–49). Perusopetuslain (628/1998) 17 a § mukaan oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) ja sen tulee

sisältää erityisen tuen päätökseen liittyvä tuen antaminen ja opetus. Erityisen tuen päätöksen taustalla voi olla esimerkiksi lapsen sairaus, vamma, kasvuympäristön riskitekijät tai toimintavajavuus (Ojala, 2015, s. 65).

### 4.3 Inklusio

Salamancan julistuksessa (Unesco, 1994) painotettiin ensimmäistä kertaa inklusion käsitettä ja tukea tarvitsevien lasten pääsyä tavallisiin kouluihin. Unescon Salamancan julistuksessa (1994) ilmaistaan, että jokaisen lapsen perusoikeuksiin kuuluu oikeus opetukseen ja heille tulee tarjota mahdollisuus saavuttaa ja ylläpitää hyväksyttävää oppimistasoa (Unesco, 1994). Lisäksi lasten oikeuksia koskevassa yleissopimuksessa (2001) 29 artiklassa kohdassa 1 kerrotaan koulutuksen tavoitteisiin lukeutuvan lapsen erityisten kehitystarpeiden sekä valmiuksien huomioon ottaminen.

Inklusio mielletään usein liittyvän vain koulumaailmaan, mutta inklusiivinen kasvatuksen periaatteita noudatetaan varhaiskasvatuksesta lähtien. Varhaiskasvatuksen toiminta on inklusiivisten toimintaperiaatteiden mukaista (Opetushallitus, 2018, s. 54). Ikonen (2009) määrittelee inklusion tarkoittavan sitä tilaa, jossa jo alun perin jokainen kuuluu yhteiseen, kaikille samaan yhteisöön. Hän kuvailee siinä huomioitavan jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet kasvatusympäristön ja sen toimintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Sen tavoitteena on, että jokainen pystyy osallistumaan yhdenvertaisesti elämän osa-alueissa (Ikonen, 2009). Käsitteenä inklusio on haasteellinen sen monimuotoisuuden ja laajuuden vuoksi ja onnistuakseen se tarvitsee useiden eri asioiden toteutumisen (Pihlaja, 2009, s. 147).

Moberg ja Savolainen (2015) kertovat inklusiivisen kasvatuksen olleen tavoitteellista 1990-luvulta lähtien. Inklusio on herättänyt keskustelua alan asiantuntijoiden ja opettajien keskuudessa ympäri maailman (Ikonen, 2009). Inklusio on kansainvälinen vaatimus ja suomalainen lainsäädäntö velvoittaa sen noudattamista (Saloviita, 2011, s. 6). Takala (2017) määrittelee inklusiolla tarkoitettavan sitä, että koko organisaatio on valmis vastaanottamaan jokaisen lapsen. Jotta inklusio toteutuisi, sitä on suunniteltava ja sen täytyy koskea koko yksikköä (Takala, 2017). Inklusio merkitsee opetuksen ja tuen antamista yhteisessä koulussa, henkilön tarpeiden mukaisesti (Ihatsu, Ruoho & Happonen, 1999). Se tarkoittaa globaalia ajatussuuntaa, jonka tehtävänä on varmistaa tasa-arvo ja tasavertaiset oikeudet ihmisille (Viitala, 2018). Alijoki & Pihlaja (2011) kirjoittavat inklusion näkyvän käsitteenä, ymmärryksenä yhteiskunnan tilasta sekä

toimintaa ohjaavana periaatteena. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen kontekstissa inklusiolla tarkoitetaan kaikille yhteisiä palveluita ja opetussuunnitelmaa (Alijoki & Pihlaja, 2011).

Vammaisten oikeuksien yleissopimuksessa kielletään vammaisuuteen pohjautuva syrjintä, ja sen mukaan vammaisen lapsen tulee saada tukitoimia inklusio periaatteiden edellyttävällä tavalla (Moberg & Savolainen, 2015). Viitalan (2018) mukaan inklusiivinen ympäristö takaa lapsille moninaisempia sosiaalisia suhteita kuin segregoitu ympäristö. Jotta tukea tarvitseva lapsi saisi tarvitsemansa tuen lähiympäristössään, tulee eri osapuolten sitoutua inklusiivisiin arvoihin (Viitala, 2018). Merkityksellistä on se, miten käsitämme erilaisuuden ja millä tavoin osaamme kohdata erilaisuutta (Ikonen, 2009). Takala (2017) kertoo, että pelkästään se, että lapsi sijoitetaan ryhmään fyysisesti, ei ole inklusiota, eikä siihen tarvitse suostua ilman sitä vaativia tukitoimia. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen tarjoama varhaiserityisopetus voidaan toteuttaa tavallisessa lapsiryhmässä, segregoidussa erityisryhmässä, joka koostuu vain erityislapsista tai integroidussa erityisryhmässä, johon kuuluu tavallisesti noin seitsemän tukilasta ja viisi erityislasta (Takala, 2017).

## 5 AUTISMIKIRJON LAPSEN TUKEMINEN

Osataksemme tukea lasta, jolla on autismikirjon häiriö, tulee meidän ymmärtää lapsen kokema maailma, joka voi erota hyvin paljon omastamme (Wall, 2010, s. 65). Moilanen ja Rintahaka (2016) kertovat, että lapsi, jolla on autismikirjon häiriö, tarvitsee tukea ympäristön jäsentämisessä kotona, varhaiskasvatuksessa sekä koulussa. Keskeistä on jokapäiväinen aikataulujen, toimintaympäristön sekä sosiaalisten tilanteiden havainnollistaminen käyttämällä esimerkiksi esineitä, kuvia ja toistuvia rutiineja (Moilanen & Rintahaka, 2016). On tärkeää, että kommunikointimenetelmä valitaan aina yksilöllisesti ja valintaprosessi tulee aloittaa arvioiden ja tutkien lapsen kommunikointia ja kykyjä (Manninen, 2012).

Autistisilla lapsilla esiintyy yleensä vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sosiaalisessa kommunikoinnissa ja mielikuvituksellisuudessa (Wall, 2010, s. 66). Kerolan ja Kujanpään (2000) mukaan sosiaalisten taitojen opettaminen autismikirjon lapselle auttaa häntä saamaan parempia valmiuksia näissä tilanteissa selviämiseksi. He painottavat, että tämä vaatii kasvattajalta jatkuvaa ohjausta ja opettamista. Autismikirjon lapsen käyttäytymistä voidaan edistää mallin, vihjeiden sekä palkitsemisen kautta ja jos haasteellisia sosiaalisia tilanteita ilmenee, voidaan lapselle opettaa myös rentoutumista, itsehillintää sekä vihan suuntaamista toisaalle (Kerola & Kujanpää, 2000). Nivarpää-Hukki, Tanskanen ja Tarpila (2012) tuovat esiin, että autismin kirjjon lapsia motivoi enemmän konkreettinen palkitsevuus verrattuna sosiaaliseen palkitsevuuteen, jonka tärkeys opetellaan asteittain kokemusten myötä. Heidän mukaansa opetuksen aloittamisessa on otettava huomioon motivaatio ja kielen käyttämisen palkitsevuus. Myönteisen sosiaalisen palautteen tärkeys opitaan hiljalleen samanaikaisesti kommunikaation ydintaitojen harjoittelun aikana ja viimein toiselta ihmiseltä vastaanotettu myönteinen palaute ja huomio vahvistavat opeteltavaa taitoa samalla tavalla kuin konkreettisempi seuraus (Nivarpää-Hukki ym., 2012, s. 27).

Noin puolet niistä, jotka ovat saaneet autismediagnoosin, eivät tuota puhetta ja sen taustalla vaikuttavat monet syyt (Manninen, 2012). On merkityksellistä, että autistiset oireet huomataan jo varhaisessa vaiheessa lapsen kehitystä, mahdolliset tutkimukset aloitetaan ja lapsen vanhemmat saavat ohjausta siihen, miten lasta tuetaan kommunikaatiossa ja vastavuoroisuudessa (Vanhala, 2014). Varhaisella kuntoutuksella on todettu olevan positiivisia tuloksia, joten lapsuusiän autismin tunnistaminen varhain on tärkeää (Moilanen & Rintahaka, 2016). Autismi kuntoutuksen tukena voidaan käyttää useita erilaisia kuntoutuksellisia ja terapeuttisia ohjelmia (Timonen & Ärölä-Dithapo, 2019). Moilanen, Mattila, Loukusa ja Kielinen (2012) sekä Moilanen ja

Rintahaka (2016) kirjoittavat, että autismikirjon lapsen arki tulee olla kasvatuksellista kuntoutusta, joka koostuu tarvittavista kuntoutuksellisia osatekijöistä, joita ovat lapsen yksilö- ja ryhmäterapiat, kuten esimerkiksi toiminta- ja puheterapia. Parhaiten osataan vastata lapsen arjen haasteisiin, kun mahdolliset terapiat toteutetaan vanhempien kanssa yhteistyössä lapsen arkiympäristössä, kuten varhaiskasvatuksessa (Moilanen ym. 2012, s. 1460; Moilanen & Rintahaka, 2016).

Moilasen ja Rintahakan (2016) mukaan lapsen keskittymiskykyä parantavat toiminnalliset tuotokset, jotka myös antavat lapsen keholle aistiärsyksiä ja tukevat lapsen oppimista. He kertovat, että opetuksessa merkityksellistä on monikanavaisuuden huomiointi, sillä autismikirjon lapsi oppii pääasiassa paremmin muilla tavoin, kuin kuuntelemalla. Autismikirjon lapsen toiminnanohjauksen haasteet näyttäytyvät arjessa monella tavalla ja aikuisen antamaa kannustusta tarvitaan lapsen itsenäiseen harjoitteluun (Moilanen & Rintahaka, 2016).

Moilanen & Rintahaka (2016) kertovat, että autismikirjon lapsen oppimisen tukena voi aluksi olla tarpeen käyttää konkreettista palkitsemista, mutta kun onnistumisen kokemuksia kertyy ja lapsen sisäinen motivaatio kasvaa, voidaan ulkoisten palkkioiden käyttö jättää pois. Heidän mukaansa autismikirjon lapsen kanssa työskentelevän aikuisen tulisi välttää painostamista, sillä se ahdistaa lasta ja saattaa aiheuttaa hänessä toimintakyvyttömyyttä (Moilanen & Rintahaka, 2016). Koisteen (2012) mukaan aikuisen tulisi puhua autismikirjon lapselle siten, että puhe on selkeää ja ystävällistä ja yksi asia ilmaistaan kerrallaan. Ilmaisua voi korostaa elein ja ilmein sekä äänenpainon avulla (Koiste, 2012).

## **5.1 Puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät**

Takala (2016) puhuu kommunikaation kirjosta, eli ihmisten kyvystä kommunikoida muiden kanssa monin eri tavoin. Suurin osa ihmisistä käyttää kommunikoimiseen puhetta, mutta muita keinoja kommunikoida ovat esimerkiksi viittomat, viittomakieli, vinkkipuhe, kuvakommunikaatio, ilmeet, eleet, sormiaakkoset sekä taktiilinen viittominen (Takala, 2016). Kommunikaation muotoihin kuuluu edellä mainittujen lisäksi esineet ja kirjoitettu teksti (Kerola & Kujanpää, 2009). Jansson-Verkasalo ym. (2010) kirjoittavat, että autismin kirjon häiriössä merkittävä haaste ilmenee lapsen kommunikaation ja kielen oppimisessa, jonka vaikeusaste vaihtelee yksilöllisesti. Heidän mukaansa moni lapsi, jolla diagnosoidaan autismi, ohjataan tutkimuksiin juuri kommunikaation kehityksen vaikeuksien vuoksi (Jansson-Verkasalo ym., 2010). Kielen kehitys eroaa autismikirjon lapsella tavallisesta kielen kehityksestä usein niin, että se pohjautuu

ensisijaisesti näköön eli visuaalisuuteen (Kerola & Kujanpää, 2009). Puheen kehityksen ennusteen ollessa jokseenkin heikko autistisilla lapsilla, on tavanomaista, että heidän kuntoutuksessaan käytetään puhetta korvaavaa kommunikointia (von Tetzner & Martinsen, 2014, s. 99). Kun lapsella on kielenkehityksen haasteita esimerkiksi kielen tuottamisessa tai ymmärtämisessä, voidaan lapsen kanssa harjoitella yhdessä esimerkiksi esineiden, asioiden, kuvien, värien ja muotojen nimeämistä (Laine, Olsson, Peurala, Saine & Silvola, 2012, s. 50).

Takalan (2016) mukaan on merkityksellistä, että varhaiskasvatuksessa tuetaan kotona käytössä olevaa kommunikointimenetelmää ja tarvittaessa kommunikoimiseen tarjotaan uusia keinoja. Hän puhuu siitä, kuinka valtava tarve lapsilla ja nuorilla on tuntea kuuluvansa ryhmään ja pystyä viestimään vertaistensa kanssa. Opettaja pystyy edistämään tämän toteutumista, kun hän tuntee ja tiedostaa lapsen yksilöllisen tavan kommunikoida sekä haasteet kuulemisessa (Takala, 2016). Erilaiset toistuvat laulut, leikit ja lorut sekä arjen tilanteet, joissa lapsi pystyy ilmaistamaan haluamista ja kieltämistä motivoivat lasta opettelemaan puhetta korvaavia merkkejä (Launonen, 2010).

Jos autismin kirjon lapsella ilmenee haasteita niin puheen tuotossa, kuin ymmärtämisessä, ovat AAC-keinot tarpeellisia (Kerola & Kujanpää, 2009). Lyhenne AAC tulee englannin kielen sanoista Augmentative and Alternative Communication ja tarkoittaa puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia (Huuhtanen, 2012). Autismiin liitettynä nämä käsittävät lähinnä visuaaliset keinot (Kerola & Kujanpää, 2009). Ketosen ym. (2014) mukaan puheen ollessa epäselvää tai niin puutteellista ettei se tule ymmärretyksi, käytetään puhetta tukevaa kommunikointia. Korvaavia menetelmiä käytetään, kun puheilmaisuus ja ymmärtäminen ovat puutteellisia tai kun puhetta ei pysty käyttämään lainkaan viestimiseen (Ketonen ym., 2014). Ganzin ym. (2012) tutkimuksen tuloksista ilmenee, että AAC-menetelmillä oli myönteistä vaikutusta autismikirjon henkilön käyttäytymiseen ja menetelmän käyttäminen edisti erityisesti kommunikaatiotaitoja.

Potter ja Whittaker (2001) korostavat, että lapsen luontaista vuorovaikutusympäristöä sekä lapsen omia kykyjä on välttämätöntä tutkia, jotta saadaan kokonaiskuva lapsen todellisista kommunikaatiotaidoista. Lisäksi on huomioitava, missä määrin ympäristö mahdollistaa tai rajoittaa kommunikaatiota (Potter & Whittaker, 2001, s. 20-21). Haasteita tuottaa myös autistisen henkilön spontaanin kommunikoimisen edistäminen (Manninen, 2012). Oma-aloitteinen kommunikointi tulisi olla tärkein kasvatuksellinen tavoite niiden autismikirjon lasten kohdalla, joilla puheen tuotto on minimaalista tai puhetta ei esiinny lainkaan (Potter & Whittaker, 2001, s. 20).

Arvioitaessa autismikirjon lapsen kieltä tulee seurata hänen sen hetkistä kommunikaatiomuotoa, sekä sitä, minkälaisissa tilanteissa hän kommunikoi ja mikä on hänen tarkoituksensa kommunikaatioon (Kerola & Kujanpää, 2009). Tärkeintä kommunikaatiossa on se, että kyetään ymmärtämään sekä tulemaan itse ymmärretyksi (Takala, 2016). Autistista lasta auttaa, kun puheesta karsitaan turhat sanat ja vaikeat ilmaisut, ja kun asioille, esineille ja toiminnoille on valittu jokin pysyvä ilmaisu (Kerola & Kujanpää, 2009).

Wall (2010) kirjoittaa, että useita lapsia, joilla esiintyy autismia, voidaan rohkaista käyttämään vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja, kuten viittomia tai PECS-kuvia (Picture Exchange Communication System). Nämä voivat olla lapselle toimivia ratkaisumalleja ja ne vähentävät suullisen kommunikaation haasteellisuudesta johtuvaa painetta, sillä ne korvaavat sanallisen elementin kuvasymbolien tai merkkien avulla (Wall, 2010, s. 73). Eniten käytetty puhetta tukeva ja korvaava menetelmä autistisilla lapsilla on kuvakommunikointi (Manninen, 2012). Tämä visuaalinen kommunikointikeino on sopiva monille autismikirjon henkilöille tukemaan heidän puheen kehitystään sekä vahvistamaan epävarmoja auditiivisia havaintoja (Kerola, 2011). Huuhtasen (2011) mukaan kuvia voidaan käyttää apuna päivittäin, vaikka puheen tuottaminen ja ymmärtäminen sujuisivatkin. Autististen tukemisessa kuvia voidaan käyttää tilanteen, ajan sekä toiminnan hahmottamiseen ja jäsentämiseen (Huuhtanen, 2012).

PECS, eli kuvanvaihtokommunikointi aloitetaan käyttämällä erillisiä kuvasymboleita ja lapsi opetetaan käyttämään toivottua toiminnan kuvaa antamalla sen ohjaajalle, ja ohjaaja vastaa välittömästi lapsen toiveeseen (Kerola & Kujanpää, 2009). Nivarpää-Hukin, Tanskasen & Tarpilán (2012) mukaan menetelmänä se on tarkoitettu toiminnallisen kommunikoinnin opettamiseen ja alun perin se on suunniteltu kommunikaation kuntoutuksen työkaluksi niille lapsille, joilla on autismi. PECS-menetelmää käytetään aloitteellisessa vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin ydintaitojen opettelussa ja sitä käyttäessä lapselle muodostuu henkilökohtainen kommunikointikansio (Nivarpää-Hukki ym., 2012). Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan menetelmän myöhemmässä vaiheessa kuvien käyttämistä kehitetään edistyneempiin ilmaisuihin. Useat esikouluiässä olevat lapset ovat oppineet puhetta PECS-menetelmän avulla (Kerola & Kujanpää, 2009).

PCS-merkit (Picture Communication Symbols) ovat värillisiä tai mustavalkoisia yksinkertaisia piirroskuvia, joita voidaan tarvittaessa muokata helposti tietokoneella (Huuhtanen, 2012). Koisteen (2012) mukaan autistisella lapsella voi olla käytössä PCS-kuvilla tehty päiväjärjestys, joka pitää sisällään arjen perustaitojen opettelua. Näihin lukeutuvat muun muassa ruokailu, vessassa

käyminen, opetustoiminnot, ohjattu leikki, pukeutuminen ja riisuminen sekä ryhmätoiminta. PCS-merkkejä voidaan hyödyntää myös muissa tilanteissa havainnollistamassa toimintaa esimerkiksi ruokapöydässä lapsen omalla istumapaikalla, tilojen merkkeinä, laululeikeissä ja erilaisissa toiminnoissa (Koiste, 2012).

Huuhtasen (2012) mukaan tukiviittomilla tarkoitetaan viittomakielessä käytettävien viittomamerkkien käyttöä niin, että samalla merkkejä tuetaan puheella tai puhetta tapaillemalla. Niiden käyttämisen on todettu tukevan puheen kehitystä ja lisäävän puheen yrittämistä (Huuhtanen, 2012). Manninen (2012) kertoo, että viittomien käyttöä autistisilla lapsilla on vähätelty, vaikka erityisesti spontaaninkommunikaation apuna viittomista on todettu olevan hyötyä. Hänen mukaansa viittomia voidaan myös harjoitella yhdessä kuvakommunikaation kanssa. Kuitenkin viittomien käyttämisellä on omat haasteensa, sillä ne voivat olla autistisille lapsille haastavia hahmottaa ja tuottaa motorisesti (Manninen, 2012). Kerolan ja Kujanpään (2009) mukaan useiden autismin kirjon lasten on yhtä haasteellista ymmärtää viittomia ja elekieltä siinä missä puhettakin. He kertovat tämän voitavan ymmärtää mielen teorian kautta siten, että autismikirjon lapselta puuttuu kyky tulkita elein ja viittomin välitettyä viestiä, sillä hänellä ei ole taitoa eläytyä muiden ajatuksiin ja tunteisiin. Kuitenkin viittomia ja elekieltä käyttämällä voidaan saada autistisen lapsen huomio kiinnittymään siihen, joka hänelle viestii ja auttaa näin häntä keskittymään viestin sisältöön (Kerola & Kujanpää, 2009).

Mikäli lapsi ei hyödy kuvallisesta kommunikaatiosta, voidaan päiväjärjestystä havainnollistaa lapselle esineitä hyödyntämällä (Koiste, 2012). Launonen (2010) kirjoittaa, että useimmiten puhumattomien autististen henkilöiden kanssa voidaan käyttää kolmiulotteisia kosketeltavia esineitä mukailevia merkkejä. Hän kertoo, että yleensä ne voivat olla käytettäviä esineitä tai niiden pienoismalleja, jotka ovat merkkejä niiden käyttötarkoituksesta, esimerkiksi lusikalla voidaan viitata ruokailuun. Puhumattoman autismikirjon henkilön lähipiiri voi näyttää tai antaa hänelle esineen, joka ennakoii toimintaa ja odottaa hänen lähtevän esineen kautta mukaan toimintaan (Launonen, 2010). Osa lapsista hyötyy siitä, kun he pystyvät tuntemaan ja näkemään esineen muodon (von Tetzchner & Martinsen, 2014, s. 38). Esineiden tai muiden kosketeltavien merkkien tulee olla aina lapsen saatavilla (Launonen, 2010).

Merikoski (2012) kertoo nopean piirroskuvakommunikaation olevan kehitetty Espoon Kilon päiväkodissa ja sitä voidaan käyttää eritoten niissä viestintätilanteissa, jotka eivät ole ennalta



suunniteltuja, eikä kommunikointitaulusta tai -laitteesta löydy sopivia symboleja tai kuvia. Lisäksi pikapiirtäminen on hyvä myös sellaisiin tilanteisiin, joissa AAC -keinot eivät ole käytettävissä (Merikoski, 2012).

## **5.2 Arjen strukturointi**

On tärkeää, että varhaiskasvatuksessa ja lapsen kotona ovat käytössä yhdenmukaiset keinot lapsen tukemiseen. Tämä korostuu etenkin silloin, kun kyseessä on autismikirjon lapsi, joka tarvitsee arkeensa struktuuria ja toistoja. Strukturoitu opetus sopii hyvin autistisille lapsille, se luo turvallisuutta, poistaa epävarmuutta ja pelkoja, vahvistaa itsetuntoa ja antaa oppimisen iloa (Kerola, 2001). On todettu, että suurin osa autismikirjon lapsista hyötyy vahvasta struktuurista, kun opetellaan erilaisia taitoja (Penttilä, 2019). Taitojen harjoittelun alussa erilaisten struktuurimallien hyödyntämisestä voi olla apua, mutta päämääränä on koko ajan lisätä lapsen itseohjautuvuutta (Korkeila & Leppämäki, 2014).

Yksi parhaimmista menetelmistä mitä kielen ja kommunikoinnin opetuksessa voidaan käyttää on opetustilanteen strukturointi (von Tetzchner & Martinsen, 2014, s. 180). Struktuurilla tarkoitetaan rakennetta, esimerkiksi ilmiöillä ja asioilla on oma paikkansa ja aikansa, tietynlainen strukturi suhteessa toisiinsa (Kerola, 2001). Struktuurilla voidaan myös yksinkertaisesti kuvata tarkoittavan sitä, että tietyt opetustuokiot ovat ennalta suunniteltuja ja että päivään liittyvät toiminnot ovat jossain määrin määritelty etukäteen (von Tetzchner & Martinsen, 2014, s. 151). Mannisen (2012) mukaan kuvilla rakennettu päivästrukturi auttaa autismidiagnoosin saanutta hahmottamaan aikaa ja tapahtumia, sekä helpottaa puheen ymmärtämistä. Kuvat toimivat ymmärtämisen tukena hyvin, sillä ne eivät katoa, kuten viittomat ja puhe (Manninen, 2012). Nivarpää-Hukki ym. (2012) kertovat, että silloin kun otetaan käyttöön kuvallinen päiväohjelma, kuvien merkitystä ja käytön tarkoitusta on hyvä harjoitella lasta motivoivissa tilanteissa. He kirjoittavat, että esimerkiksi vuorovaikutuksellisia pyytämisharjoituksia käyttämällä saadaan lasta kiinnostavan asian, kuten musiikin kuuntelemisen tärkeys liitettyä kuviin ja osaksi lapsen päiväohjelmaa. Sen seuraaminen tulee lapsen kannalta mielekkäämmäksi ja ajan mittaan myös vähemmän lasta kiinnostavat kuvatkin tulevat tutuiksi (Nivarpää-Hukki ym., 2012, s. 40).

Ympäristössä tapahtumien ennakointi ja ymmärtäminen saa ihmisessä aikaan tunteen turvallisuudesta ja hallinnasta (Aro & Siiskonen, 2014). Ristiriitaiset ja erilliset käytännöt hämmentävät sellaista lasta, joka erityisesti tarvitsee arkeensa rutiineja ja tuttuja tapoja toimia (Wall,

2010, s. 66). Autistisella lapsella on yleensä tapoja, jotka toimivat hyvin kaavamaisesti ja rituaalinomaisesti, jonka vuoksi lapsi tarvitsee ympäristöön struktuuria uuden oppimisen ja toimintojen ohjaamisen tueksi (Kerola, 2001). Saulio ja Heinämäki (2004) kertovat struktuurin avulla lapsen pystyvän ennakoimaan ja oppimaan tapahtumien kulkua, sillä päiväkodissa strukturi sisältää tilan, ajan ja ihmisten rakenteen. Tapahtumien ennakointi tukee lapsen käsitteiden ja kielen kehittymistä, muistin rakenteita sekä käyttäytymisen suuntaamista (Saulio & Heinämäki, 2004). Aron ja Siiskosen (2014) mukaan lapsen ollessa epätietoinen hänelle asetetuista odotuksista ja tulevan päivän kulusta, voi se aiheuttaa lapsessa turvattomuuden tunnetta ja hämmennystä. He kertovat, että etenkin uuden paikan tai tilanteen hyväksyminen voi olla haastavaa, jos lapsella on kielenkehityksen vaikeuksia. Tämän takia on tärkeää, että aikuinen on lapsen tukena kohtaamassa uudet asiat, sillä arjessa syntyy joskus tilanteita, joita ei pystytä ennakoimaan (Aro & Siiskonen, 2014).

Kerolan (2001) mukaan pienetkin muutokset lapsen elinympäristössä voi vaikuttaa autistiseen lapseen suuresti. Visuaaliset struktuurit ympäristössä ovat merkittäviä autismediagnoosin saaneille, sillä ne auttavat orientoitumaan ympäristöön, hahmottamaan tilaa, menemään oikeaan paikkaan ja ryhtymään oikeaan toimintaan (Kerola, 2001). Kun lapsella on vähän oma-aloitteista toimintaa, sitä enemmän hän tarvitsee vahvaa struktuuria (von Tetzchner & Martinsen, 2014, s. 180). Struktuurin luomiseen voidaan käyttää värikoodeja, nimi- ja numerolappuja sekä kuvallisia- ja kirjoitettuja ohjeita. Autistinen lapsi hyötyy myös, jos ympäristössä on oma paikkansa kullekin toiminnalle, kuten pukemiselle, leikkimiselle ja syömiselle (Kerola, 2001).

Joidenkin autismikirjon lasten voi olla vaikea ymmärtää asioiden keskinäisiä yhteyksiä, kuten pronomiinien esittämiä asioita, avaruudellisia käsitteitä tai yhteyksiä, jotka liittyvät aikaan (Timonen, 2019). Kerola (2001) kertoo, että autistinen lapsi ajattelee usein hyvin konkreettisesti, jonka vuoksi ajan käsite voi olla haastavaa ymmärtää. Erityisesti siirtymätilanteet voivat olla autistiselle vaikeita. Hänen mukaansa ajan strukturointiin käytetään esimerkiksi auditiivisia ja visuaalisia välineitä, jotka valitaan lapsen kehitystasoon sopivaksi. Aikaa kuvaavana välineenä voidaan käyttää kelloa, jossa viisarin siirtyminen näkyy selkeästi tai tiimalasia, jossa hiekan valuminen on nähtävissä (Kerola, 2001). Ajan kuvaamiseen voidaan käyttää myös hyvänä apuvälineenä kalenteria, joka helpottaa päivien välisten erojen ymmärtämistä (von Tetzchner & Martinsen, 2014, s. 181–182). Nivarpää-Hukin ym. (2012) mukaan merkityksellistä on muistaa ennakoiminen ja kuva- tai esinetuki harjoittellessa siirtymätilanteiden hallintaa. He kertovat, että yhdessä lapsen kanssa olisi hyvä harjoittaa sanallista ennakointia, kuten ”pelataan ensin tämä palapeli loppuun ja sitten mennään pukemaan”. Usein tehokasta on myös käyttää kuvallisia

ensin-sitten -struktuuritauluja tai kirjoitettua ohjeistusta, joka voi olla paras tuki lukemaan oppineiden lasten kohdalla. Ensin-sitten -rakennetta voidaan käyttää struktuurina jäsentämällä toimintaa tai sopimuksena, jonka tarkoitus on lisätä motivaatiota (Nivarpää-Hukki ym., 2012, s. 42–43).

Ärölä-Dithapon (2019) kertoo, että autismikirjon lapsella esiintyy haasteita aistimusten säätelyssä. Tämän vuoksi on merkittävää, että aistikokemukset eivät kuormita lasta liian paljon (Ärölä-Dithapo, 2019). Kerolan (2001) mukaan ympäristön suunnittelulla voidaan vaikuttaa autistisen lapsen oppimiseen merkittävästi, sillä häiriötä aiheuttavat tekijät voidaan karsia pois. Ympäristössä tärkeitä tekijöitä ovat äänieristys ja kaikuuus, valaistus, lämpötila, värit, kalustus ja pintojen materiaalit (Kerola, 2001). Kerolan & Kujanpään (2009) mukaan näköaistiärsykkeisiin ylireagoiva lapsi voi saada apua, jos ympäristössä hillitään värejä ja kiiltäviä pintoja, toisinkuin alireagoivalle valot, varjot ja kirkkaat värit sopivat. Kuuloaistiherkkä hyötyy ympäristössä ääntä vaimentavista paksuista tekstiileistä ja matoista, sekä akustiikkalevyistä. He kertovat, että haju- ja makuaistiltaan yliherkkiä auttaa, kun huoneita tuuletetaan ja voimakkaat hajut karsitaan pois. Makuaistiltaan herkkää lasta ei myöskään saa pakottaa syömään, sillä ylireagoiva makuaisti on lapselle oikea haaste, eikä kiukkuilua (Kerola & Kujanpää, 2009). Ympäristöä siis mukautetaan aina lapsen yksilöllisiä tarpeitaan tukeväksi kasvamis- ja oppimisympäristöksi.

### **5.3 Vahvuuksien huomiointi**

Erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla huomio kiinnittyy helpommin heikkouksiin, taitojen puutteisiin ja epäonnistumisiin (Hotulainen, Lappalainen & Sointu, 2015). Leskisenoja (2019) kertoo, että erityistarpeisen tai haasteita omaavan lapsen kohdalla on erityisen tärkeää keskittyä hyvään. Tämä vaatii varhaiskasvattajalta vaivannäköä, jotta hän pystyy kiinnittämään haasteiden sijasta huomiota lapsen hyviin ominaisuuksiin (Leskisenoja, 2019, s. 115). Jokaiselta lapselta löytyy kuitenkin vahvuuksia ja alueita, missä he ovat hyviä. Varhaiskasvatuksen työntekijöiltä vaaditaan sensitiivisyyttä havaita ja huomioida lapsen yksilölliset vahvuudet päiväkodin arjessa. Kumpulaisen, Mikkolan, Rajalan, Hilpön ja Lipposen (2015) mukaan positiivisessa pedagogiikassa keskiössä ovat lapselle hyvää oloa tuottavat asiat ja merkitykset sekä vaikeiden asioiden käsitteleminen positiivisuuden kautta. Sen tavoitteena on lasten hyvinvoinnin tukeminen kouluissa ja päiväkodeissa (Kumpulainen ym., 2015). Yhtenä keskeisenä päämääränä on osoittaa lapselle itselleen ja vanhemmille hänessä oleva hyvä (Leskisenoja, 2019,

s. 156). Päiväkodissa ja esikoulussa positiivista pedagogiikkaa voidaan hyödyntää lasten vahvuuksien huomioinnissa. Varhaiskasvatuksen opettaja voi työssään hyödyntää positiivista pedagogiikkaa ja siihen liittyviä opetusmateriaaleja. Nämä työkalut auttavat myös opettajaa tukemaan lasta ja löytämään vahvuuksia yhdessä.

Kankaan, Uusiautin ja Määtän (2018) mukaan sen sijaan, että keskityttäisiin ainoastaan autismin kirjon lapsen vaikeuksiin, on tärkeää luottaa myös lapsen vahvuuksiin ja voimavaroihin. Autistinen lapsi kykenee ja ansaitsee olla vuorovaikutuksissa toisten kanssa, riippumatta saadusta diagnoosista (Kangas ym., 2018). Timosen (2019) mukaan osalle autismikirjon lapsista syntyy erityistaitoja tai erityisiä kiinnostuksen kohteita. Lapsi voi olla kiinnostunut tutkimaan mekaanisia esineitä, kokoamaan ja järjestämään palapelejä tai kiinnostus voi näkyä myös musiikkia ja tanssia kohtaan (Timonen, 2019). Puustjärvi (2017) kertoo, että yleensä autismikirjon lapselta löytyy jokin voimakas ja intohimoinen kiinnostuksen kohde, joita voi olla yksi tai useampi sekä ne voivat vaihdella eri aikoina. Hänen mukaansa autismin kirjon lapsen oireet voidaan nähdä vahvuuksina ja kyvykkyytenä esimerkiksi tilanteissa, joissa on tarpeellista kiinnittää huomiota asioiden yksityiskohtiin. Lapsen kiinnostuksen kohteita ja siihen keskittymistä voidaan käyttää kannustimena (Puustjärvi, 2017). Esimerkiksi Gillbergin (1999) mukaan Aspergerin oireyhtymään liittyvä erityisen hyvä ulkomuisti sekä rutiininomaiset oireet kasvattavat todennäköisyyttä heillä ilmenevistä erikoistaidoista heidän harrastuneisuutensa myötä. Hän kertoo, että Asperger-henkilöillä saattaa olla poikkeuksellisen korkeatasoisia ja erityisiä taitoja, joita kutsutaan myös nykyäskäytännön mukaan ”savant-kyvyksi”. Lisäksi Asperger-henkilöillä esiintyy keskivertoa ylempää ÄÖ-tasoa verrattuna normaaliväestöön (Gillberg, 1999, s. 77–78). Todellisuudessa noin yhdellä kymmenestä, jolla on autismikirjon häiriö, löytyy myös erikoiskyky, jossa he ovat muita ikäisiään taitavampia (Kangas, 2008, s. 51).

Erityisen tuen tarpeisten oppilaiden olisi tärkeää tietää omasta osaamisestaan ja omista vahvuuksistaan, jotta oppilaat kokisivat onnistumisia, oppisi ohjaamaan omaa toimintaansa sekä arvioisi ja arvostaisi itseään (Hotulainen & Lappalainen, 2009). Leskisenojan (2019) mukaan aikuisten tulee asettaa lapsen tason mukaisia tavoitteita, jotta lapsi saisi onnistumisen kokemuksia. Tavoitteet tulee pilkkoa sitä pienempiin osiin, mitä enemmän lapsella on haasteita (Leskisenoja, 2019, s. 185). Osa lapsista, joilla on autismi, omaa erityisen hyvän muistin (Timonen, 2019). Lisäksi osalle heistä on ominaista myös loistava valokuvamuisti (Gillberg, 1999, s. 77). Osa autistisista on taas lahjakas piirtämisessä, musiikillisissa taidoissa, yksityiskohtaisten tietojen hallinnassa, laskutoimituksien tekemisessä, ajan kuvaamiseen liittyvissä taidoissa, lukemisessa tai tietokoneeseen liittyvissä asioissa (Kangas, 2008, s. 51). Hotulainen ym. (2015)

kertovat, että kun lapsi tunnistaa omat vahvuutensa, hän hyväksyy myös asiat, joissa tarvitsee kehitystä ja ymmärtää, että osaan ominaisuuksista pystyy vaikuttamaan itse, mutta osa niistä on hyväksyttävä sellaisenaan. Vastoinikäymiset kuuluvat myös elämään ja toimivat hyvinä oppimistilanteina, sillä vahvuutensa tunteva lapsi ei lannistu vaikeuksista vaan vahvuuksien tiedostaminen saa lapsen luottamaan itseensä ja tähtäämään päämääräänsä (Hotulainen ym., 2015). Johdonmukainen ja positiivinen vahvistaminen saa lapsessa aikaan myönteisiä tuloksia, toisinkin jatkuva kieltäminen (Kerola & Kujanpää, 2009).

#### **5.4 Muut kuntoutusmenetelmät**

Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmän pedagogiikasta. Fredriksson ym. (2018) kertovat, että kuntoutus kuuluu pedagogiseen toimintaan ja oppimistilanteita syntyy arjessa jatkuvasti. He nostavat esiin mahdollisimman varhain alkavan kuntoutuksen autismin kirjon lapsen kehityksen kulun ohjauksessa. Nykytiedon perusteella jopa puolet niistä autismin kirjon lapsista, jotka ovat kognitiivisella tasolla normaalilla tai melkein normaalilla tasolla, kykenevät aikuisiällä selviytymään arjessa itsenäisesti tai pienten tukitoimien avuin (Fredriksson ym., 2018). Autismi kirjon lapsen kuntoutus on osa arjessa tapahtuvaa toimintaa ja siinä keskitytään opettelemaan sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja, sekä vahvistamaan lapsen kielellistä ja ei-kielellistä viestintää (Puustjärvi, 2017).

On kehitetty menetelmiä, joiden avulla autismikirjon lapsen käyttäytymistä voidaan muokata paremmaksi ja näitä ovat esimerkiksi TEACCH-, Pikku portaat- ja Lovaas -menetelmät, joissa yhdistyvät lapsen ja käytännön näkökulmista parhaat elementit (Moilanen & Rintahaka, 2016). Fredrikssonin ym. (2018) mukaan ei ole yhtä yksittäistä kuntoutusmenetelmää, joka sopisi täydellisesti jokaiselle autismikirjon lapselle, mutta kokeilemalla eri menetelmiä löydetään lapselle sopivin kuntoutusmuoto. Mahdolliset terapiat ja muu kuntoutus tehdään osaksi lapsen päivittäistä arkea (Fredriksson, ym., 2018).

Timosen (2009) mukaan TEACCH-ohjelman tarkoituksena on, että lapsi saa mahdollisuuden työskennellä ja toimia yksilöllisesti esimerkiksi muokkaamalla oppimateriaalia ja strukturoimalla opetustilanteita. Vuorovaikutusta tuetaan erilaisilla kommunikaatiomenetelmillä. Menetelmä tähtää lapsen itsenäiseen ja omatoimiseen työskentelyyn (Timonen, 2009). Lapsen päivä ja kaikki siihen kuuluvat toiminnot strukturoidaan ja kuvallista kommunikaatiota painotetaan, sillä sanallinen tai viitottu viesti voivat olla lapselle vaikeita ymmärtää niiden nopeatempoisuu-

den vuoksi (Kerola, 2011). TEACCH-mallin mukainen itsenäisen toiminnan tuokio on Suomessa mukautettu käsittämään koriopetusta, jossa tehtävät laitetaan laatikoihin tai koreihin ja sen tarkoitus on tukea oppijan itsenäistä toimintaa tai ohjattua vuorovaikutuksellista toimintaa (Kerola, 2001).

Ikonen ja Suomi (1998) kirjoittavat, että Lovaasin menetelmässä tähdätään merkityksellisen ja myönteisen käyttäytymisen kehittymiseen ja käyttäytymisessä näkyvien haasteiden korjaamiseen. Tähän opetus- ja terapiaohjelmaan sisältyy kuusi eri osa-aluetta, joita käydään läpi askel askeleelta tietyssä järjestyksessä käyttäen ehdollistamisen menetelmiä (Ikonen & Suomi, 1998). Timonen (2019) kertoo Lovaasin DTT -menetelmän olevan yksi eniten tutkituista autismikirjon yhteyteen liittyvistä menetelmistä ja se on suunnattu käytettäväksi pienempien lasten kuntoutukseen.

Kerola (1997) kertoo, että Pikku-portaat -menetelmä on varhaiskasvatuksessa ja kuntoutuksessa käytettävä malli, joka on tarkoitettu riskiryhmään kuuluvien tai vammaisten lasten perheiden tueksi. Materiaali pitää sisällään ekologisen suunnitelman, varhaiskuntoutusmallin, sekä vuorovaikutuksellisen kasvukokonaisuuden, jossa kuvataan yksityiskohtaisesti lapsen eri taitoalueiden kehittyminen ja kasvun seuranta (Kerola, 1997, s. 52).

Autismikirjon häiriöisen lapsen kommunikaation tukemiseen voidaan käyttää myös tuettua kommunikaatiota. Timonen ja Ärölä-Dithapo (2019) kertovat ajatuksena tuetussa kommunikaatiossa (*facilitated communication*, FC) olevan se, että autistisilla lapsilla on haasteita motorisessa kehityksessä, jonka vuoksi itseilmaisu on vaikeaa. Tässä Rosemary Crossleyn kehittämässä FC-menetelmässä autismikirjon ihmisiä ohjataan kirjoittamaan ylös omia ajatuksia esimerkiksi tietokoneen näppäimistöllä tai aakkostaululla, tarvittaessa henkilön sormia ja käsiä voidaan tukea tai lievästi vastustaa liikkeitä motoriikan joustavuuden parantamiseksi. Tuetun kommunikaation perusajatus on liitettävissä aiemmin mainittuihin AAC-menetelmiin, etenkin jos autismikirjon lapsella on haasteita itseilmaisussa, joka estää häntä olemasta kontaktissa muiden kanssa (Timonen & Ärölä-Dithapo, 2019).

Kerola ja Kujanpää (2009) kertovat, että PRT (Pivotal Response Training), suomalaisittain Pertti, on menetelmä, joka tukee lapsen luonnollista oppimista. He kirjoittavat sen tavoitteena olevan kehittää lapsen puhetta sekä taitoja leikkimiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen luontevissa tilanteissa perheen ja muun lapsen lähiympäristöön kuuluvien tuella. Tätä menetelmää voidaan toteuttaa varhaiskasvatuksessa, koulussa, lapsen kotona ja muissa lapselle mieleisissä ympäristöissä (Kerola & Kujanpää, 2009).

## 6 YHTEISTYÖ OSANA LAPSEN TUKEA

Isoherrasen (2008) mukaan yhteistyön päämääränä on tunnistaa yhteinen tavoite ja saavuttaa se mahdollisimman tehokkaasti ja onnistuneesti. Yhteistyöhön liittyy vahvasti myös sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus (Isoherranen, 2008). Tänä päivänä tehtävä yhteistyö edellyttää joustavuutta ja erilaisuutta (Takala, 2017). Tiedon, ymmärryksen ja asiantuntijuuden jakaminen näytetään tärkeässä roolissa varhaiskasvatustyössä (Kupila, 2017). Autismin omaavan lapsen opettaminen vaatii yhteistyötä (Kerola, 2011). Kun tavoitteena on yhtenevä kasvuntie lapsen elinikäisessä oppimisessa ja kasvussa, tarvitaan tavoitteen toteuttamiseksi ja tukemiseksi yhteistyötä lapsen kasvattajien, opettajien ja hänen vanhempiansa välillä (Karikoski & Tiilikka, 2017).

### 6.1 Perheen kanssa tehtävä yhteistyö

Yhtenä varhaiskasvatuksen laatutekijänä nähdään vanhempien osallisuus kasvatuksessa (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 60). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) tuodaan esiin huoltajien kanssa tehdyn yhteistyön tavoitteena olevan lapsen turvallisen ja terveen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukeminen, sekä luottamuksellisen, kunnioittavan ja tasa-arvoisen vuorovaikutussuhteen luominen kodin ja päiväkodin välille (Opetushallitus, 2018, s. 34). Kasvu- ja ympäristöjen tulisi rakentua yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jotta ympäristöt tukisivat lapsen tasapainoista kasvua ja arkea, sekä tarjoaisi hyvät lähtökohdat kasvu- ja kehitykselle ja uusien asioiden oppimiselle (Rantala, 2004).

Sillä autismin kirjon lapsilla on todettu poikkeavuutta varhaisen kiintymyssuhteen luomisessa, on tärkeää, että vanhempia tuetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Nivarpää-Hukki, ym., 2012, s. 10). Vanhempien rooli oman lapsen asiantuntijana ja ajatus vanhempien osallisuudesta on vahvistunut varhaiskasvatuksessa, sillä ammattilaiset tarvitsevat vanhemmilta saatua tietoa lapsesta (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 12). Vanhemmat saavat tärkeää tietoa lapsen arjesta päiväkodissa päivittäisten keskustelujen myötä (Karila, 2006). Opetushallituksen (2014) mukaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan yhteistyön merkitystä tuen tarpeisen lapsen kohdalla. Suunnitelman mukaan huoltajille tulisi kertoa tuen periaatteista sekä lapsen mahdollisuudesta saada tukea. Tärkeää on, että henkilöstö ottaa yhteyttä huoltajiin heti kun lapsella ilmenee ongelmia kehityksessä tai oppimisessa tai jos lapsen hyvinvointi on muuten vaarassa (Opetushallitus, 2014, s. 45). Tuen tarpeen ilmetessä on tärkeää pohtia perheen kanssa lapsen tilannetta ja mahdollista tukea (Heinonen ym., 2016, s. 188). Lapsen tavoitteiden

saavuttamisen kannalta on merkittävää, että lapsen huoltajia kannustetaan tukemaan lasta niissä (Opetushallitus, 2014, s. 45).

Yhteistyössä keskeistä on hahmottaa lapsen ja perheen tilanne kokonaisvaltaisesti suunnittelun ja päätöksenteon tukemiseksi (Heinonen ym., 2016, s. 185). Mikäli vanhempien osallisuutta toiminnassa halutaan lisätä, heitä tulisi kuunnella sekä toimintaa kehitettävä niin, että osallisuus on mahdollista toteuttaa (Karila, 2006). Kasvatuskumppanuuden vaatimus on aiheuttanut ristiriitaa varhaiskasvatuksessa, ja perheiden osallisuus on herättänyt osakseen epäselvyyttä siitä, onko työn kohteena perhe, lapsi vai molemmat (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 11). Rantalan (2004) mukaan päiväkodin työntekijöillä on tietoa ja halua tehdä yhteistyötä huoltajien kanssa, mutta yhteistyötä voi hankaloittaa jotkin tekijät. Hän kertoo, että joissain tapauksissa yhteistyötä eniten tarvitsevat perheet voivat olla haluttomia osallistumaan yhteistyöhön. Tällaisissa tapauksissa on merkityksellistä pohtia mitkä tekijät vaikuttavat perheen haluttomuuteen tehdä yhteistyötä (Rantala, 2004). Kun vaikeita asioita otetaan puheeksi huoltajien kanssa, vaaditaan henkilökunnalta ammatillista rohkeutta ja sensitiivisyyttä (Heinonen ym., 2014, s. 189).

## **6.2 Moniammatillinen tiimityö ja ammatillinen yhteistyö**

Varhaiskasvatuslain (540/2018) 7 § mukaan varhaiskasvatusta järjestäessä, kunnan on toimitettava yhteistyössä erinäisten tahojen, kuten opetuksesta, kulttuurista, liikunnasta, lastensuojelusta ja muusta sosiaalihuollosta, neuvolasta ja muusta terveydenhuollosta vastaavien osapuolten, sekä tarvittaessa muiden tahojen kanssa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 9 § mukaan oppilashuolto järjestetään yhteistyönä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen viranomaisten kanssa, jotta opiskeluhuolto kehittyisi toimivaksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Näitä oppilashuollon tapoja kehitetään ja arvioidaan monialaisessa yhteistyössä (Opetushallitus, 2014, s. 24). Takala (2017) puhuu varhaiskasvatuksen yhteistyössä olevan tärkeää niin moniammatillinen tiimityö, kuin myös ammatillinen yhteistyö. Osana lapsen kasvatusta ja hoitoa tulisi olla mukana eri alan ammattilaisia, sillä moniammatillisuus antaa useampia näkökulmia (Takala, 2017). Kupila (2017) tuo esiin, että varhaiskasvatuksen työntekijät tekevät tiimityötä, sekä osallistuvat moniammatilliseen ja organisaatorajoja ylittävään työskentelyyn. Asiantuntijuuden moninaisuus voi parhaimmillaan kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisille työvälineitä, ymmärrystä ja kieltä erilaisia tehtäviä varten (Kupila, 2017). Moilanen ja Rintahaka (2016) kirjoittavat, että mikäli autismikirjon lapsi on tavallisessa lapsiryhmässä, tulee varmis-



taa, että varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on käytössään riittävä tuki ja ohjaus lapsen kohtaamiseen, kuntoutukseen ja opetukseen. Tarpeen tullen järjestetään lapselle ammattitaitoinen henkilökohtainen avustaja (Moilanen & Rintahaka, 2016). Pihlajan (2001) mukaan päiväkodin yhteistyö terveydenhuollon, sosiaalityön ja koulutoimen kanssa monipuolistaa yhteistyön kirjoa entisestään. Oman ammatti-identiteetin selkeys ja oman lainmukaisen tehtävän tiedostaminen on merkittävää, kun työskennellään eri ammattikuntien kanssa (Pihlaja, 2001). Kupilan (2017) mukaan eri tutkijat korostavat kuinka tärkeää on saada käyttöön kaikki se tieto, mitä moniammatilliseen työyhteisöön sisältyy. Näiden yhteisöjen vahvuuksia ovat kokonaisvaltainen ja laaja-alainen kasvatustyö, päämäärien luominen ja käytäntöön ottaminen sekä erityisosaamisen huomiointi (Kupila, 2017).

## 7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli löytää autismikirjon lapsen tukemisen keinoja varhaiskasvatukseen. Tutkimuksemme myötä tämä aihe on lisännyt tietoisuuttamme autismikirjosta ja sen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Ymmärtääkseen autistisen lapsen käyttäytymistä, opettajalla tulee olla tietoa autismista (Kerola, 2011). Autismikirjon tarkastelu ja siitä kirjoittaminen on ollut osittain haasteellista aiheen sensitiivisyyden vuoksi. Tutkimusta toteuttaessa tulee noudattaa periaatetta, jossa ihmisarvo nähdään kunnioitettavana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 56). Olemme pyrkineet huomioimaan tämän elementin tutkimuksessamme ja aiheesta kirjoittaessa. Eriyistä pohdintaa meissä herätti se, millä tavalla näemme lapsen, jolla on autismikirjon häiriö? Kiinnitämmekö ensimmäisenä huomiota lapsen diagnoosiin vai lapseen itseensä? Huomioimme, että käyttämässämme lähdekirjallisuudessa esiintyi monenlaisia termejä ja synonyymeja autismikirjon häiriöstä, joita olemme hyödyntäneet myös tässä tutkimuksessa. Tämän vuoksi koemme, että termit ovat muodoltaan riittävän sensitiivisiä, eivätkä loukkaa henkilöä, jolla on autismikirjon häiriö.

Tutkimusta tehdessä meidän tuli ottaa huomioon lähdekriittisyys sekä käytettävän kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten ajankohtaisuus. Autismikirjo on sisällöltään hyvin moninainen ja muuttuva käsite, joten tutkimusta tehdessä lähdekriittisyyden pohtiminen korostui entisestään. Tutkimusta kirjoittaessa ja lähteitä etsiessä huomasimme autismikirjosta puhuttavan monella eri tapaa eri lähteissä. Vaikka aikaisempi lähdekirjallisuus ei olisikaan ollut kovin vanhaa, autismikirjioon kuuluvan sijaan termeinä saattoi usein esiintyä esimerkiksi vain sana autisti: autistista ei välttämättä puhuttu spektrinä tai mainittu autismia yhtenä lapsen ominaisuuspiirteenä. Pohdimme useaan otteeseen, kuinka vanhaa lähdekirjallisuutta voimme tutkimuksessamme käyttää, jotta tutkimuksen luotettavuus ei kärsisi. Löysimme kattavasti kirjallisuutta ja tutkimuksia, jotka eivät olleet yli kymmentä vuotta vanhoja. Vanhempi kirjallisuus ei myöskään näyttänyt olevan ristiriidassa uudemman lähdekirjallisuuden kanssa. Tutkimusta tehdessä kiinnitimme huomiota siihen, että tietyt henkilöt ovat tutkineet autismia ja sen kirjoa laajasti ja esiintyivät eri lähteissä, jonka vuoksi tutkimuksemme viittauksissa esiintyy joitain samoja kirjoittajia useaan otteeseen.

Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina ja pedagogiikan ammattilaisina meidän täytyy kohdata myös omat asenteemme, jotka voivat olla osin tiedostamattomia. Varhaiskasvattajien on tarpeellista tietää autismikirjioon liittyviä ominaispiirteitä ja sen ilmenemismuotoja, sillä lapsiryhmät ovat usein heterogeenisiä ja ryhmään saattaa kuulua lapsi, jolla on autismikirjon häiriö.

Jotta osaamme tukea autismikirjon lasta ja hänen perhettään varhaiskasvatuksen arjessa, tulee oma tietomme aiheesta olla ajankohtaista ja riittävää.

Tutkimukseemme on vahvasti kytköksissä lääketiede, sillä autismikirjon häiriö on diagnosoitavissa oleva häiriö. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät vastaa diagnoosin tekemisestä, vaan he vastaavat lapsen yksilöllisiin tuen tarpeisiin. Lapsen tukeminen ei siis edellytä diagnoosin tekemistä, mutta se voi edesauttaa tukipalveluiden saamista. Tämä tutkimus osoitti, että autismikirjon lapsen tukeminen on usein monialaista yhteistyötä ja varhaiskasvatuksen konteksti on merkittävä osa autismikirjon lapsen kasvatuksellista kuntoutusta. Autistisen lapsen kommunikointitavan valikoimisen tulee perustua yhteistyöhön, johon osallistuvat lapsen perhe, lasta hoitavat työntekijät sekä puheterapeutti (Kerola, 2011).

Valitettavan moni Aspergerin omaava henkilö on kokenut elämänsä aikana kiusaamista ikätovereiltaan (Fredriksson ym., 2018). Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä ja lasten kaverisuhteiden luomisessa. Varhaiskasvattajalta vaaditaan sensitiivisyyttä havaita mahdolliset kiusaamistilanteet, sillä joskus esimerkiksi leikin ulkopuolelle jättämistä voi tapahtua aikuisilta huomaamatta. Ajattelempa, että lasten kanssa tulisi keskustella erilaisuudesta ja opettaa kohtaamaan ja kunnioittamaan sitä.

Tutkimuksen toteutus vahvisti omaa ajatustamme siitä, että varhaiskasvatuksen opiskelijoille ja työntekijöille tulisi järjestää enemmän koulutusta autismikirjon häiriöstä. Voimme todeta tämän tutkimuksen pohjalta, että autismikirjo on luonteeltaan hyvin moninainen ja oireet näyttäytyvät myös lapsilla hyvin yksilöllisesti. Tämän vuoksi on merkityksellistä kokeilla ja löytää lapsen yksilöllisiä tarpeita tukevat tukemisen keinot osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Kommunikointimenetelmän valikointi tulisi pohjautua siihen, mitä tiedämme lapsen yksilöllisistä piirteistä (von Tetzchner & Martinsen, 2014, s. 40). Tämä tutkimus osoitti, että lapsen tukemisessa äärimmäisen tärkeää on, että eri kasvatusympäristöt, kuten lapsen koti ja varhaiskasvatus, luovat yhdessä yhtenäisen kokonaisuuden, joka huomioi lapsen tarpeet. On tärkeää, että opettajilla olisi enemmän tietoa autismille tyypillisistä käyttäytymispiirteistä ja niitä tukevista tukimuodoista. Kokosimme aiempien tutkimusten pohjalta konkreettisia keinoja tukea autismikirjon lasta varhaiskasvatuksen arjessa. Erilaisia tukemisen keinoja löytyi aiemman kirjallisuuden ja tutkimusten pohjalta kattavasti. Tutkimukseemme valikoitui käytettäväksi eniten esille nousseet ja toimiviksi todetut menetelmät, joita voidaan käyttää varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Aineiston pohjalta voimme todeta, että merkittävimmät autismikirjon lapsen haasteet näyttäytyvät kommunikoinnissa, kielen kehityksessä ja oppimisessa, mutta myös toiminnanohjauksen

ja sen jäsentämisen haasteina. Tutkimus osoitti, että autismikirjon lasta voidaan tukea varhaiskasvatuksessa käyttämällä puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä, strukturoimalla opetusta ja arkea sekä huomioimalla lapsen vahvuudet. Nostimme esiin kyseiset tukimenetelmät tässä tutkimuksessa, sillä ne nousivat toimiviksi tukikeinoiksi aiemmassa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Lisäksi nämä ovat helposti toteutettavissa varhaiskasvatuksen kentällä eikä niiden käyttö vaadi lisäresursseja. Pidämme merkityksellisenä, että jokainen lapsi pystyy tuomaan esiin omia ajatuksiaan ja mielipiteitään sen tärkeänä ja mahdollistajana toimii puhetta tukevat ja korvaavat menetelmät sellaisille henkilöille, joilla on autismi (Manninen, 2012).

Inklusion myötä jokaisen lapsen tulisi kyetä toimimaan ympäristössä ja osallistumaan kaikkien varhaiskasvatuksen toimintaan huolimatta heidän mahdollisista tuen tarpeistaan. Tämä tutkimus havainnollisti meille strukturoinnin olevan keskeinen tukemisen keino lapsen arjessa ja varhaiskasvatuksen toiminnassa mukana olemisessa. Lisäksi yhtenä johtopäätöksemmä on, että opettajan velvollisuutena on löytää ja tuoda esiin jokaisen lapsen vahvuudet. Mielestämme tämä tukee inklusiivista ajatusta siitä, että jokainen lapsi on tasa-arvoinen ja hyvä sellaisenaan kuin on.

Autismikirjon diagnosoinnin muuttuessa ja käsitteen monimuotoistuessa sekä varhaiskasvatuksen saadessa yhä enemmän merkityksellistä painoarvoa, olisi kiinnostavaa lähteä tutkimaan aihetta laajemmin varhaiskasvatuksen kentällä. Tämän tutkimuksen pohjalta voisi lähteä tekemään jatkotutkimusta esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista ja asenteista autismikirjon lasten kohtaamisesta tai havainnoimalla autismikirjon lasten kommunikaatiota aikuisten ja muiden lasten välillä lapsiryhmässä. Mielenkiintoisena jatkotutkimusideana voisi lisäksi olla oppimisympäristöjen vaikutukset autismikirjon lapsen kommunikaatiota edistävinä ja rajoittavina tekijöinä.

## LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. (2014). Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeuden varhaislapsuudessa* (s. 171–186). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 263–275). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, T. & Siiskonen, T. (2014). Millaista on hyvä tuki? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 188–200). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Autismi- ja Aspergerliitto. (2018). *Äärirajoilla mennään. Autismikirjon lasten vanhempien arjessa jaksaminen ja perheiden tukipalvelut*. Haettu osoitteesta [https://www.autismiliitto.fi/files/2990/Autismiliitto\\_raportti\\_vanhempien\\_jaksaminen\\_web.pdf](https://www.autismiliitto.fi/files/2990/Autismiliitto_raportti_vanhempien_jaksaminen_web.pdf)
- Autismi- ja Aspergerliitto. (2017). *Autismikirjon oppilas koulussa*. Haettu osoitteesta [https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin\\_kirjon\\_oppilas\\_koulussa\\_9\\_painos\\_nettiin.pdf](https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_9_painos_nettiin.pdf)
- Autismi- ja Aspergerliitto. (n.d.). *Autismikirjon lapsi päivähoitossa*. Haettu osoitteesta [https://www.autismiliitto.fi/files/2751/Autismikirjon\\_lapsi\\_paiva\\_hoidossa\\_1.painos\\_nettiin.pdf](https://www.autismiliitto.fi/files/2751/Autismikirjon_lapsi_paiva_hoidossa_1.painos_nettiin.pdf)
- Ayres, A.J. (2008). *Aistimusten aallokossa. Sensorisen integraation häiriö ja terapia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger syndrome*. Oxford: OUP Oxford.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fombonne, E. (2009). *Epidemiology of Pervasive Developmental Disorders*. Teoksessa: *Pediatric Research Vol. 65*, No. 6, 2009. (s.591-598). International Pediatric Research Foundation, Inc. Haettu osoitteesta <https://www.nature.com/articles/pr2009131.pdf>
- Fredriksson, J., Kumpulainen, K. & Timonen, T. (2018). Lasten ja nuorten autismikirjon häiriöt. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M.T. Tuomisto (toim.), *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat*. (s. 527–548). Helsinki: Duodecim.
- Ganz, J., Earles-Vollrath, T., Heath, A., Parker, R., Rispoli, M. & Duran, J. (2012). *A Meta-Analysis of Single Case Research Studies on Aided Augmentative and Alternative Communication Systems with Individuals with Autism Spectrum Disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (1), (60–74).

- Gillberg, C. (2000). *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. 3. painos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Gillberg, C. (1999). *Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskala, H. (2012). *Miksi autismi yleistyy?* Helsinki: Duodecim. 2012;128(17):1735-6
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2015). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–281). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2009). *Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista*. (s. 131–146). Kasvatus 2/2009.
- Huuhtanen, K. (2012). Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen. (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s. 27–31) Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Huuhtanen, K. (2012). Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s. 12–25). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – Utopiaa vai todellisuutta? Teoksessa P. Murto (toim.), *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* (s. 12–30). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Ikonen, O. (2009). Johdanto: Samanlaisuuden tavoittelusta erilaisuuden kohtaamiseen. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.), *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen* (s. 12–17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Suomi, A. (1998). Kasvatuksellinen kuntoutus ja opetus. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi. Teoriasta käytäntöön*. (s. 154 –187). Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Isoherranen, K. (2008). Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen, *Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö*. (26–48). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Jansson-Verkasalo, E., Lepistö, T. & Korpilahti, P. (2010). Puheen ja kielen häiriöt lapsilla. Kielelliskognitiiviset häiriöt autismin kirjon häiriössä. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot* (s. 229–234). Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Kangas, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2018). Children with ASD as Members of Social Learning Environments. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.), *New Methods of Special Education* (s. 33–48). Berlin: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Kangas, S. (2008). *Sateenvarjon alla. Etnografinen tutkimus autististen lasten vuorovaikutuksesta ja leikistä* (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku – haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & K. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 78–95). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvausvuorovaikutus* (s. 91–108). Tampere: Vastapaino.
- Kerola, K., Kujanpää S. & Timonen, T. (2009). Esipuhe. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus*. (s. 15–19). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2009). Osa 1. Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 21–247). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). Fyysinen tila: Missä oppimistilanne järjestetään?: Fyysinen tila autistisen lapsen strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.), *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä* (s. 130–134). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). Emotionaalinen ilmapiiri autistisen lapsen strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.), *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä* (s. 220–221). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). Strukturoitu opetus. Teoksessa K. Kerola (toim.), *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä* (s. 14–17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). Välineet ja toiminta: Millä välineillä ja miten toimien oppimistilanne toteutetaan? Teoksessa K. Kerola, *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä* (180–182). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2001). Yhteistyö autistisen oppilaan opetuksen strukturoinnissa. Teoksessa K. Kerola (toim.), *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä* (s. 45–47). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kerola, K. & Kujanpää, S. (2000). Osa 1. Autismikuntoutus – Miksi, mitä ja miten voidaan tehdä? Teoksessa K. Kerola, S. Kujanpää & T. Timonen, *Autismikuntoutus*. Joensuu ja Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. (2011). Autistisesti käyttäytyvien lasten kuntoutus – strukturoitu opetus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.), *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (s. 167-190). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kerola, K. (1997). *Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja No 39.
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H. & Tuomi, E. (2018). Kehitysvammaisuus, autismikirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 287–303). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 201–225). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kim, Y.S., Leventhal, B. L., Koh, Y-J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E-C. ... Grinker, R. R. (2011). *Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample*. American Journal of Psychiatry, 168(9), (s. 904–912). Haettu osoitteesta <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>
- Koiste, U. (2012). Varhaiskuntoutusta autismiryhmässä. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s. 113–115). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Kontu, E. (2004). *Mielen ja musiikin ikkunat autismiin. Mielen teoria ja kommunikaatiosuhde – tapaustutkimuksia* (Väitöskirja). Helsinki.
- Korkeila, J. & Leppämäki, S. (2014). Keskushermoston kehitykseen liittyvät häiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria*. (s. 90–135). Helsinki: Duodecim.
- Kujanpää, S. & Norvapalo, P. (1998). *Ensitieto autismista*. Jyväskylä: Haukkarannan koulu, Autistien palvelukeskus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J & Lipponen, L. (2015). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–243). Jyväskylä: PS-kustannus.



- Kupila, P. (2017). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 301–311). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, K., Olsson, A., Peurala, L., Saine, M. & Silvola, A. (2012). ”Oho, nyt tää lähti lentoon!” – kuvataideterapeuttinen toiminta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P-M. Hautala & E. Honkanen (toim.), *Kuva kantaa. Kuvataideterapia kasvatuksen, opetuksen, hoidon ja kuntoutuksen tukena*. (s. 41–54). Pori: Satakunnan ammattikorkeakoulu.
- Launonen, K. (2010). Puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi kuntoutuksen tavoitteena ja keinona. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot* (s. 337–344). Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Laurinkari, J., Saarinen, A., Kärnä, E. & Besio-Laurens, E. (2014). *Tuettu kirjoittaminen autistisen henkilön kommunikoinnin tukena. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 7*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, P. (2012). Autistisilla henkilöillä on asiaa – spontaanikommunikoinnin kehittäminen ja tukeminen. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (s. 108–112). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Merikoski, H. (2012). Kommunikoinnin strategioita: esimerkki 2, Nopea piirroskuvakommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (s. 70–72). Kouvola: Kehitysvammaliitto ry.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Saarijärvi: Pedatieto.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas, *Eriyispedagogiikan perusteet* (s. 75–102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, I. & Rintahaka, P. (2016). Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura & A. Sourander (toim.), *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria* (s. 217–232). Helsinki: Duodecim.
- Moilanen, I., Mattila, M-L., Loukusa, S. & Kielinen, M. (2012). *Autismikirjon häiriöt lapsilla ja nuorilla – katsaus*. 2012;128(14):1453-62. Duodecim. Haettu lähteestä <https://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo10395.pdf>

- Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H. & Tarpila, S. (2012). *Kommunikaation kolmio ja kulmaki-  
vet – Kommunikaation ydintaidot ja niiden arviointi*. Helsinki: Erweko OY.
- Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H. & Tarpila, S. (2012). Kommunikoinnin strategioita: esi-  
merkki 1, PECS-kuvanvaihtokommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.), *Puhetta  
tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (s. 64–69). Helsinki: Kehitys-  
vammaliitto ry.
- Oja, S. (2012). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen  
tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (s. 35–62). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen  
näkökulmasta*. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.  
Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuun-  
nitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuun-<br/>nitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet  
2016:1. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuk-  
sen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuk-<br/>sen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Haettu osoitteesta [https://www.fin-  
lex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287](https://www.fin-<br/>lex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287)
- Penttilä, O. (2019). Sosiaalisten taitojen vahvistaminen päiväkodin intensiivikuntoutuksessa  
autismikirjon lapsilla. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kun-  
tutusmenetelmät* (s. 156–180). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki (628/1998) Haettu osoitteesta [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-  
tasa/1998/19980628](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajan-<br/>tasa/1998/19980628)
- Pihlaja, P. (2009). *Erytisentuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluusio*.  
Kasvatus 2/2009.
- Pihlaja, P. (2001). Johdanto. Eryityiskasvatuksen työalueet päivähoidossa. Teoksessa P. Pihlaja  
& E. Kontu (toim.), *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen* (s. 11–26). Helsinki: Sosi-  
aali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. Haettu osoitteesta [http://julkaisut.valtioneu-  
vosto.fi/bitstream/handle/10024/70072/tahdella.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneu-<br/>vosto.fi/bitstream/handle/10024/70072/tahdella.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Potter, C. & Whittaker, C. (2001). *Enabling Communication in Children with Autism*. Great  
Britain. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Puustjärvi, A. (2017). Osa 1. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden vaikutus yksilön toimintakykyyn. Teoksessa J. Parikka, N. Halonen-Malliarakis & A. Puustjärvi, *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa* (s. 10–71). Helsinki: Finn Lectura.
- Rantala, A. (2004). Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (s. 97–110). Helsinki: WSOY.
- Salminen, A. (2011) *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Saloviita, T. (2011). *Inklusio eli "osallistava kasvatus"*. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. Haettu osoitteesta <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>
- Saulio, M. & Heinämäki, L. (2004). Tuen järjestäminen lapselle. Teoksessa L. Heinämäki, *Eri-tyinen tuki varhaiskasvatuksessa. Eri-tyispäivähoito – lapsen mahdollisuus* (s. 29–44). Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Silverman, C. (2012). *Understanding autism – Parents, Doctors and the History of a Disorder*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Smith, J. (2017). Diagnoosimuutuskysely. Autismikirjon henkilöiden, omaisten ja ammattilaisten ajatuksia diagnoosimuutoksesta ja tiedon tarpeesta. Autismi- ja Aspergerliitto. Haettu osoitteesta [https://www.autismiliitto.fi/files/2811/Diagnoosimuutuskysely\\_raportti.pdf](https://www.autismiliitto.fi/files/2811/Diagnoosimuutuskysely_raportti.pdf)
- Takala, M. (2017). Uuden profession käyttöönotto varhaiserityisopetuksessa. Teoksessa E. Kontu & E. Suhonen (toim.), *Eri-tyispedagogiikka ja varhaislapsuus* (s. 35–46). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016). Kommunikointitapojen kirjo. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.), *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. (s. 38–55). Helsinki: Finnlectura.
- Timonen, T. (2019). Autismikirjo ja mielen teoria. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo, *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 101–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Diagnostisten järjestelmien kehitys. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, & M. Ärölä-Dithapo, *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 34–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2019). Terapiaohjelma myönteisten käyttäytymisvalmiuksien lisäämiseksi. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 110–134). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Timonen, T. & Castrén, M. (2019). Autismikirjon esiintyvyys. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo, *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 49–52). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. & Ärölä-Dithapo, M. (2019). Muita varhaisia terapiaohjelmien tutkimuksia. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén & M. Ärölä-Dithapo, *Autismikirjo. Tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 277–285). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T. (2009). Osa 2. Tutkimuksellinen näkökulma. Teoksessa K. Kerola, Kujanpää, S. & T. Timonen, *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 251–399). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Timonen, T.E. & Tuomisto, M. (1998). Autismi: Käsite ja teoria. Teoksessa O. Ikonen (toim.), *Autismi, teoriasta käytäntöön* (s. 11–52). Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (toim.), *Lastenneurologia* (s. 83–89). Helsinki: Duodecim.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018) Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2014). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Wall, K. (2010). *Autism and Early Years Practise. (Vol. 2nd ed)*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Wolfberg, P.J. (1999). *Play & Imagination in Children with Autism*. Columbia University: Teachers College
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu osoitteesta [http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRC\\_GC\\_2001\\_1.pdf](http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/03/CRC_GC_2001_1.pdf)
- Ärölä-Dithapo, M. (2019). Toimintamenetelmiä aistisäätelyhäiriöisen arkeen. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 285–298). Jyväskylä: PS-kustannus.